Indicateurs de l'éducation

édition 2002

Ministère de l'Éducation
Secteur de l'information et des communications

Errata

19 avril 2002

Dans l'édition internet originale (de même que dans la version imprimée des *Indicateurs de l'éducation, édition 2002*), une erreur s'est glissée dans le tableau de la fiche 1.6 : dans la colonne « 2000-2001 », à la ligne de la dépense totale « en dollars constants de 2000-2001 », il était écrit « 7 090,9 ». Dans la présente édition corrigée, on lit plutôt « 7 390,9 ».

Le contenu de la présente publication a été établi par la Direction des statistiques et des études quantitatives.

Direction :	Robert Maheu
Coordination :	André Lespérance
Rédaction :	Guy Baillargeon Marius Demers Pierre Ducharme Diane Foucault Jacques Lavigne Serge Lavallée André Lespérance Benedykta Ristic (DRE)
Annexe statistique :	Jean-Pierre Dufort
Traitement informatique :	Marcel Beaudet Maryse Dallaire Pierre Demers Nicole Dion Denis Drolet Claudette Jutras Daniel Laplante Hélène Leblanc Huguette Légaré Jeannette Ratté Denise V. Rochette

Production : Direction des communications, Service des publications et des expositions

Collaboration : Direction de la recherche et de l'évaluation (DRE)
Direction de la production en langue anglaise (DPLA)
Direction de la sanction des études (DSE)
L'Aide financière aux études (AFE)

105-00550/

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2002 – 01-01209

ISBN 2-550-38773-2
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2002

Table des matières

Sommaire des fiches

Introduction

Le système d'éducation du Québec : une brève description

- **1 Les ressources allouées à l'éducation**
- **2 Les activités**
- **3 Les résultats – Les compétences à la sortie des études**
- **4 Les résultats – L'évaluation des apprentissages**
- **5 Les résultats – L'obtention des diplômes**
- **6 Le marché du travail**

Annexe statistique

- **Tableaux sur l'effectif scolaire, le personnel, les diplômes et les taux de scolarisation**

Sommaire des fiches

	Les ressources allouées à l'éducation	Les activités
Système scolaire et contexte social	1.1 La dépense globale d'éducation par rapport au PIB 1.2 La dépense globale d'éducation par habitant 1.3 La dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant 1.4 Le coût de formation des diplômés	2.1 L'espérance de scolarisation 2.2 L'accès à la préscolarisation
Enseignement primaire et secondaire	1.5 La dépense globale pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB 1.6 La dépense de fonctionnement des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants 1.7 Comparaison de la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires 1.8 Le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires 1.9 Le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires	2.3 L'accès à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale – Secteur des jeunes 2.4 L'accès à la formation professionnelle au secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes 2.5 L'accès au secteur des adultes en formation générale au secondaire 2.6 Le décrochage scolaire au secondaire 2.7 Les redoublements au primaire et au secondaire général – Secteur des jeunes
Enseignement collégial	1.10 La dépense de fonctionnement des cégeps 1.11 Le rapport élèves-enseignant, le salaire moyen et le coût des enseignants par élève dans les cégeps	2.8 L'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire 2.9 Le passage immédiat du collégial à l'université
Enseignement universitaire	1.12 La dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB 1.13 La dépense par étudiant des universités 1.14 Le nombre moyen d'étudiants par professeur des universités, le salaire moyen et le coût des enseignants par étudiant 1.15 L'aide financière aux études et les droits de scolarité 1.16 La recherche subventionnée et commanditée dans les universités	2.10 L'accès aux études universitaires 2.11 La formation de chercheurs et de chercheuses

Sommaire des fiches *(suite)*

	Les résultats	
	Les compétences à la sortie des études	**L'évaluation des apprentissages**
Système scolaire et contexte social		
Enseignement primaire et secondaire	3.1 La réussite au second cycle du secondaire en formation générale au secteur des adultes 3.2 La réussite en formation professionnelle au secondaire	4.1 Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables – Secteur des jeunes 4.2 Les disparités régionales aux épreuves du secondaire – Secteur des jeunes 4.3 L'épreuve de français de 5e secondaire – Secteur des jeunes 4.4 L'apprentissage de la lecture chez les élèves de 15 ans 4.5 L'apprentissage des mathématiques chez les élèves de 15 ans 4.6 L'apprentissage des sciences chez les élèves de 15 ans
Enseignement collégial	3.3 La réussite des études en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire au collégial 3.4 La réussite des études en formation technique à l'enseignement ordinaire au collégial 3.5 La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial	4.7 L'épreuve uniforme de français au collégial
Enseignement universitaire	3.6 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant au baccalauréat 3.7 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant à la maîtrise 3.8 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant au doctorat	

Sommaire des fiches *(suite)*

	Les résultats	Le marché du travail
	L'obtention des diplômes	
Système scolaire et contexte social	5.1 Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement	6.1 L'évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité 6.2 La participation à l'emploi selon le niveau de scolarité 6.3 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées
Enseignement primaire et secondaire	5.2 L'obtention d'un diplôme du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes 5.3 L'obtention d'un diplôme du secondaire : disparités régionales – Secteurs des jeunes et des adultes 5.4 L'obtention d'un diplôme de formation professionnelle du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes 5.5 L'obtention d'un diplôme du secondaire dans les pays de l'OCDE	6.4 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire
Enseignement collégial	5.6 L'obtention du diplôme au collégial	6.5 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées du collégial
Enseignement universitaire	5.7 L'obtention des diplômes universitaires 5.8 Les diplômes d'études universitaires selon le domaine d'études 5.9 L'obtention des diplômes universitaires dans les pays de l'OCDE	6.6 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation universitaire

Introduction

La présente édition des *Indicateurs de l'éducation* traite de l'ensemble du système scolaire, de la maternelle jusqu'à l'université. Quelques indicateurs concernent l'ensemble du système d'éducation, alors que d'autres sont propres à chaque ordre d'enseignement. Cette année, en plus des mises à jour habituelles, les seules modifications apportées au contenu ont trait aux résultats des élèves à des épreuves internationales; les résultats présentés ici sont ceux du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA 2000).

La publication des indicateurs poursuit un objectif de reddition de comptes, c'est-à-dire diffuser des données précises sur la quantité de ressources allouées à l'éducation, sur les différentes activités produites par le système scolaire et sur les résultats obtenus. Les indicateurs se présentent sous la forme de fiches où sont regroupées des données récentes et des données historiques qui permettent de décrire l'évolution d'un phénomène. L'édition 2002 compte 57 fiches, comme l'édition 2001 : 54 fiches sont des mises à jour de fiches existantes, alors que les 3 autres sont entièrement nouvelles.

L'établissement des indicateurs de l'éducation au Québec s'inscrit dans un mouvement plus vaste. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a lancé des programmes d'indicateurs pour les provinces canadiennes; l'OCDE a fait de même pour les pays membres, et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a aussi publié une série d'indicateurs sur l'éducation dans le monde. Le Québec participe activement à ce mouvement mondial puisque sa première publication d'indicateurs de l'éducation remonte à 1986.

L'examen des indicateurs rassemblés dans la présente publication révèle des phénomènes et des tendances qui caractérisent notre système d'éducation. Quelques-uns sont repris dans les paragraphes suivants, de façon sommaire. On trouvera plus d'information sur ces sujets et sur bien d'autres plus loin dans le document.

Les ressources allouées à l'éducation

En 2000-2001, au Québec, la dépense globale relative à l'éducation, incluant notamment la dépense de fonctionnement, la dépense d'immobilisation des établissements et la dépense ministérielle, était estimée à

16,2 milliards de dollars, ce qui représentait 7,4 % du produit intérieur brut (PIB). À titre de comparaison, la part du PIB consacrée à l'éducation dans le reste du Canada s'établissait à 6,3 % et aux États-Unis, elle était de 6,9 %.

Cette dépense globale, qui représentait 2 198 $ par habitant, était à peu près la même que pour le reste du Canada. La répartition de la dépense globale selon les ordres d'enseignement révèle que le primaire et le secondaire, qui comprennent les commissions scolaires et les établissements privés subventionnés, représentaient 53 % de la dépense globale totale en 2000-2001. L'enseignement collégial, qui inclut les cégeps et les établissements privés subventionnés, comptait pour 13 % du total. Enfin, la dépense des universités représentait 20 % de la dépense totale. En outre, d'autres dépenses, notamment pour la formation financée par Développement des ressources humaines Canada ou par Emploi Québec, représentaient 14 % du total.

Par ailleurs, en 2000-2001, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec s'établissait au total à 7,4 milliards de dollars, soit une moyenne de 6 761 $ par élève. La dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec est supérieure de 2,5 % à celle du reste du Canada; on peut cependant observer que le rapport élèves-personnel d'enseignement est de 14,8 au Québec contre 16,3 dans le reste du Canada, ce qui est contrebalancé par un salaire moyen du personnel d'enseignement relativement moins élevé au Québec, soit 49 175 $ par rapport à 56 150 $ dans le reste du Canada.

Dans les cégeps, en 2000-2001, la dépense de fonctionnement par élève était estimée à 7 650 $ dont 54 % (4 154 $) correspondait au coût du personnel enseignant. En 1999-2000, la dépense de fonctionnement et d'immobilisation par étudiant dans les universités était de 14 318 $, mis à part la recherche subventionnée, soit moins que la moyenne de 14 547 $ dans le reste du Canada. Pourtant, la dépense globale pour l'enseignement universitaire représentait une part du PIB plus élevée au Québec (1,49 %) que dans le reste du Canada (1,31 %), à cause, justement, d'une richesse collective (mesurée par le PIB par habitant) moindre au Québec. Les sommes allouées à la recherche universitaire en 1999-2000 se chiffraient à 722,1 millions de dollars. Quant au personnel enseignant des universités, son coût par étudiant était de 4 805 $ en 1999-2000.

En 2000-2001, 128 385 personnes ont bénéficié du Programme de prêts et bourses. L'aide financière accordée sous forme de prêts représentait 330,8 millions de dollars et celle accordée sous forme de bourses s'élevait à 201,8 millions de dollars. Quant aux droits de scolarité, ils étaient en moyenne de 1 691 $ au Québec, pour des études à temps plein au premier cycle, contre 4 009 $ dans le reste du Canada.

Les cheminements scolaires de l'école primaire jusqu'à l'université

Le cheminement dans le système scolaire québécois, observé en 2000-2001, est illustré par le schéma de la page ci-contre. Celui-ci présente les proportions d'une cohorte de jeunes accédant aux études et obtenant un diplôme à chacun des ordres d'enseignement. Le schéma révèle que, dans une génération de 100 personnes, 98 parviendront aux études secondaires et 83 obtiendront un premier diplôme du secondaire, 38 obtiendront un diplôme d'études collégiales (DEC), 27 obtiendront un baccalauréat, 7 obtiendront une maîtrise et, enfin, une personne obtiendra un doctorat. On note, par ailleurs, que parmi les 83 personnes qui obtiendront un diplôme du secondaire, il y a 24 titulaires d'un diplôme de formation professionnelle. L'ensemble du parcours scolaire est cependant loin d'être symétrique pour les deux sexes : en 2000-2001, beaucoup plus d'hommes que de femmes (soit 24 % contre 11 %) laissaient leurs études avant d'avoir obtenu quelque diplôme que ce soit. À l'opposé, c'étaient 32 % des femmes qui obtenaient au moins un baccalauréat en 2000, contre seulement 22 % des hommes.

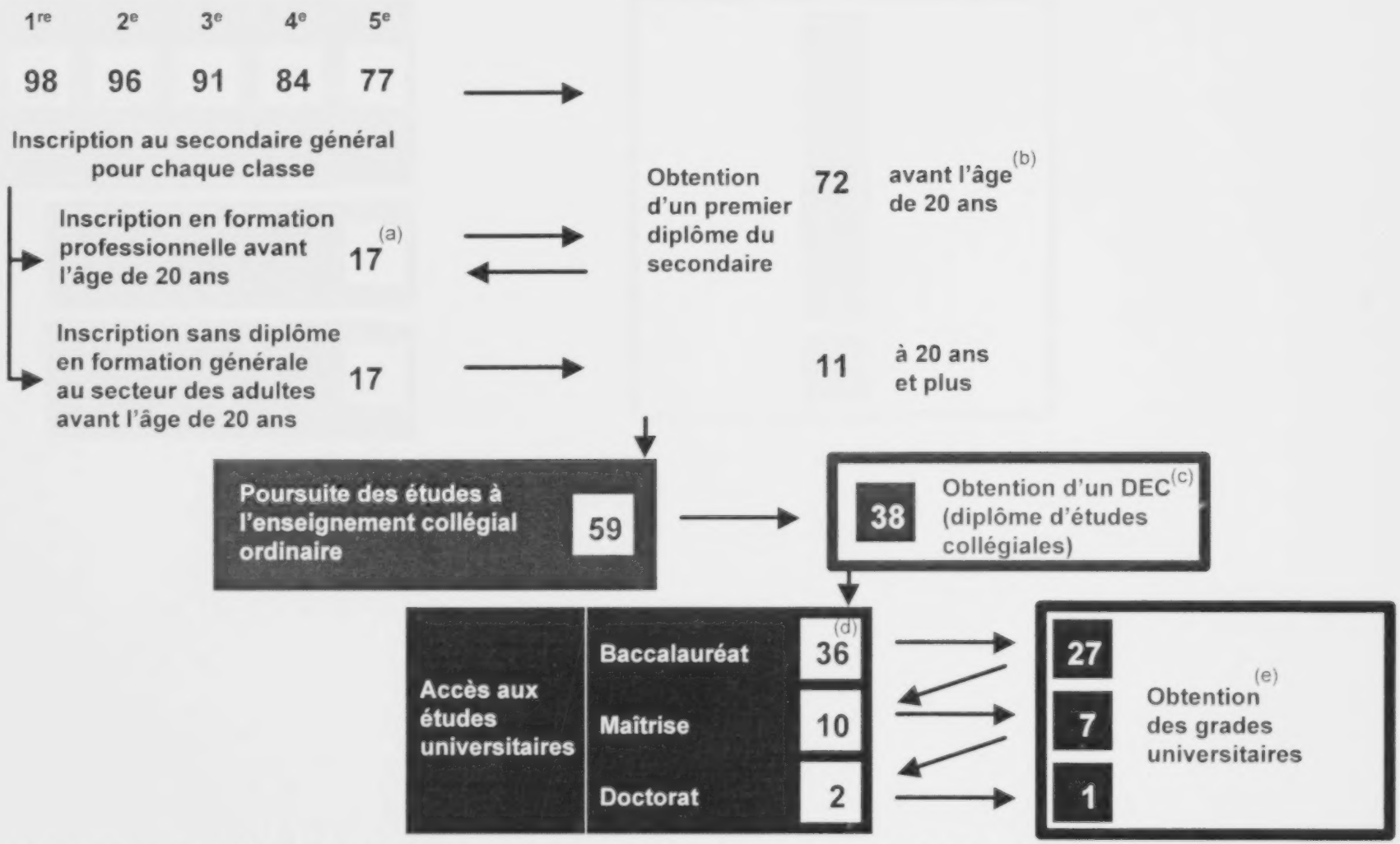
Des objectifs quant à la scolarisation d'un plus grand nombre de Québécois et de Québécoises ont été établis pour l'an 2010. Ainsi, 85 % des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60 %, un diplôme d'études collégiales et 30 %, un baccalauréat. Dans ce dernier cas, l'objectif est déjà atteint par les femmes.

Un enfant qui entrait à l'école primaire en 2000-2001 pouvait espérer bénéficier d'une moyenne de 15,4 années de fréquentation scolaire, si l'on prend pour hypothèse que l'enfant remplit, au cours de sa scolarisation, toutes les conditions (réussite et persévérance) qui existent pendant l'année en cours. En ce qui concerne plus précisément les titulaires d'un diplôme, leur formation jusqu'à la fin du secondaire aurait duré 11,2 années et aurait coûté, en 2000-2001, la somme de 87 120 $; ceux et celles qui persévèrent jusqu'au baccalauréat auraient étudié pendant 17,0 années pour un coût global de 171 712 $.

La persévérance et l'obtention des diplômes

L'abandon des études avant l'obtention du diplôme est une préoccupation importante au sein du monde scolaire. De multiples approches permettent de jeter un éclairage sur ce phénomène; la réussite scolaire, toujours traduite ici par l'obtention d'un diplôme, est mesurée différemment selon l'ordre ou le secteur d'enseignement. À cet égard, la

Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2000-2001



(a) Ce chiffre comprend 10 diplômés ou diplômées en formation générale pouvant obtenir un autre diplôme en formation professionnelle.
(b) Tous les diplômes du secteur des jeunes sont comptés ici, indépendamment de l'âge.
(c) Les dernières données dont on dispose sont celles de 1999-2000.
(d) Les personnes qui accèdent aux études universitaires ne se recrutent pas uniquement parmi les titulaires d'un DEC.
(e) Les dernières données dont on dispose sont celles de 2000.

proportion des jeunes de 19 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire et qui ont quitté les études s'établissait à 19 % au début de 2000-2001.

Quant aux autres composantes du système scolaire, c'est en observant le nombre annuel de sortants et de sortantes que sont évaluées les proportions d'élèves et d'étudiants et d'étudiantes qui réussissent à obtenir un diplôme et, concurremment, les proportions qui interrompent leurs études de façon temporaire ou définitive. Ainsi, parmi les élèves du second cycle du secondaire inscrits au secteur des adultes et quittant l'école avant l'âge de 20 ans, 53 % terminent leurs études avec un diplôme tandis que 47 % les abandonnent durant au moins deux ans. À la formation professionnelle du secondaire, parmi 100 élèves de tous âges quittant les études secondaires alors qu'elles et ils étaient inscrits à des programmes devant conduire à un diplôme d'études professionnelles (DEP), on en compte 65 qui obtiennent un diplôme. À l'enseignement collégial, dans les programmes de formation préuniversitaire, environ 70% des élèves obtiennent le diplôme d'études collégiales (DEC); à la formation technique, 55 % des élèves l'obtiennent. À l'université, dans les programmes de baccalauréat, 66 % des étudiants et étudiantes obtiennent leur diplôme. À la maîtrise et au doctorat, ce sont respectivement 67 % et 53 % qui obtiennent le diplôme recherché.

L'évaluation des apprentissages

En juin 2001, les élèves des 4^{e} et 5^{e} années du secondaire ont obtenu une moyenne de 73,5 % et un taux de réussite de 85,9 % dans les matières où le ministère de l'Éducation a administré des épreuves uniques. Les garçons ont obtenu une moyenne de 72,7 % et les filles, une moyenne de 74,3 %. À l'épreuve de français, langue d'enseignement, de 5^{e} secondaire, les élèves ont obtenu une moyenne de 72,6 % pour la note finale; le pourcentage d'élèves ayant obtenu la note de passage était de 91,2 %. Au collégial, la proportion d'élèves ayant réussi l'examen de français, langue d'enseignement, est de 83,7 %.

Par ailleurs, à la première enquête du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA 2000) menée dans 32 pays, les élèves de 15 ans du Québec se classaient dans les premiers rangs à chacun des trois tests, soit en lecture, en mathématiques et en sciences. Au Canada, les élèves de l'Alberta partageaient avec ceux du Québec les meilleurs résultats.

Le devenir des élèves diplômés et non diplômés

À leur sortie des études, les diplômées et diplômés issus de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire ont à faire des choix. Certains et certaines décident de poursuivre des études plus avancées, tandis que d'autres se destinent au marché du travail. Ainsi, après la fin des études collégiales, en 1999-2000, c'étaient 78,6 % des diplômées et des diplômés de la formation préuniversitaire âgés de moins de 25 ans qui se dirigeaient dès l'année suivante vers des études universitaires, alors que celles et ceux de la formation technique faisaient de même dans une proportion de 21,5 %.

En mars 2001, les titulaires d'un DEP de la promotion de 1999-2000 connaissaient un taux de chômage de 12,3 %. Chez les diplômées et diplômés de la formation technique du collégial, le taux de chômage était de 5,4 % et celui des titulaires d'un DEC en formation préuniversitaire était de 10,5 %. Les titulaires d'un baccalauréat ayant obtenu leur diplôme en 1999 étaient en chômage dans une proportion de 4,0 %, les titulaires d'une maîtrise dans une proportion de 3,7 % et les titulaires d'un doctorat dans une proportion de 6,2 %.

Depuis 1990, la formation de la main-d'œuvre au Québec se modifie de manière sensible. En 2001, parmi les personnes occupant un emploi, il y en avait 668 000 (ou 42 %) de plus qu'en 1990 qui étaient titulaires d'un diplôme de formation professionnelle ou d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Pendant ce temps, le nombre de personnes qui n'avaient pas dépassé le DES en formation générale et qui occupaient un emploi avait diminué de 314 000 (ou de 21 %).

****

Les lectrices et lecteurs trouveront, dans chaque fiche, une information plus détaillée permettant d'approfondir l'analyse et de tracer un portrait à jour de la situation. De plus, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation mènent et diffusent des études spécialisées sur des sujets abordés dans les fiches. Enfin, des renseignements d'ordre général sur le système éducatif sont disponibles dans les documents suivants :

- *Statistiques de l'éducation;*
- *Rapport annuel du ministère de l'Éducation;*
- *Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation;*
- *Plan stratégique du ministère de l'Éducation.*

Ces renseignements figurent également sur le site Internet du gouvernement du Québec, à la page du ministère de l'Éducation (www.meq.gouv.qc.ca).

Le système d'éducation du Québec : une brève description

Au Québec, le système d'éducation offre à la population une variété de programmes et de services éducatifs, de la maternelle à l'université.

L'enseignement primaire et secondaire

L'enseignement primaire dure normalement six ans et l'enseignement secondaire, cinq ans. L'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. La classe maternelle, pour les enfants de 5 ans, généralement fréquentée à mi-temps, est à temps plein depuis l'automne 1997; elle n'est pas obligatoire, mais elle attire la presque totalité des enfants. La dernière année pour laquelle la fréquentation de l'école est obligatoire est celle au cours de laquelle l'élève atteint son seizième anniversaire, ce qui correspond normalement à la 4e année du secondaire.

L'enseignement primaire se donne en français, en anglais ou dans les langues autochtones; l'enseignement secondaire se donne en français ou en anglais. Sont principalement admis à l'enseignement en anglais les enfants dont le père ou la mère a reçu, au Canada, l'enseignement primaire en anglais. L'enseignement public est donné par les commissions scolaires. Celles-ci sont dirigées par des commissaires élus par l'ensemble de la population qu'elles desservent. Les commissions scolaires engagent elles-mêmes le personnel dont elles ont besoin pour offrir des services éducatifs. En 2000-2001, les revenus de fonctionnement des commissions scolaires provenaient à 78 % du gouvernement du Québec. L'imposition locale représentait 14 % des revenus et les autres sources comptaient pour 9 %.

Depuis juillet 1998, le nombre de commissions scolaires est réduit à 72 et elles ont été réaménagées sur une base linguistique, sauf 3 à caractère particulier; il y a 60 commissions scolaires francophones et 9 anglophones. Leur taille est très variable; le nombre d'élèves y varie entre 850 et 75 500 et leur taille médiane s'établit autour de 10 000 élèves. Les commissions scolaires à caractère particulier desservent principalement les élèves autochtones de la Côte-Nord et du Nord-du-Québec; ce sont la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik et la Commission scolaire du Littoral.

L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont également donnés par des établissements privés, dont certains sont subventionnés par le ministère de l'Éducation. Les établissements d'enseignement privés rassemblent 4,8 % des élèves du primaire et 16,4 % des élèves du secteur des jeunes du secondaire. L'État procure aux établissements privés subventionnés environ 50 % des revenus de fonctionnement. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont en outre donnés par quelques établissements publics hors réseau qui dépendent du gouvernement du Québec ou du gouvernement du Canada et qui regroupent 0,3 % des élèves.

Les diplômes d'études secondaires sont décernés par le ou la ministre de l'Éducation aux élèves qui répondent aux exigences de la sanction des études qu'il ou elle détermine. Le diplôme d'études secondaires constitue la condition générale d'admission à l'enseignement collégial. Le diplôme d'études professionnelles débouche normalement sur le marché du travail; il permet également d'accéder à l'enseignement collégial. L'harmonisation des services éducatifs offerts aux jeunes et de ceux qui sont offerts aux adultes constitue une caractéristique du système éducatif québécois. L'enseignement aux adultes conduit à l'obtention des mêmes diplômes que ceux de l'enseignement aux jeunes ou à des diplômes de valeur comparable.

L'enseignement collégial

L'enseignement collégial offre des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et des programmes courts en formation technique conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC). La durée des programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire est, en principe, de deux ans et celle des programmes conduisant au DEC en formation technique, de trois ans; cette dernière formation vise principalement l'accès au marché du travail, mais elle permet aussi d'accéder à l'enseignement universitaire dans certaines disciplines.

L'élève peut poursuivre ses études dans la langue d'enseignement de son choix. L'enseignement collégial public est donné par les cégeps. Un cégep est administré par un conseil composé de représentants et de représentantes de différents groupes d'intérêt, incluant des membres de la collectivité, des parents, des élèves, des membres du personnel ainsi que des administratrices et des administrateurs de l'établissement. En 2000-2001, les revenus de fonctionnement des cégeps provenaient à 85 % du gouvernement du Québec. Il faut noter que les établissements d'enseignement privés rassemblaient 11 % des élèves du collégial et que leurs revenus de fonctionnement provenaient de l'État dans une proportion de 57 %. L'enseignement collégial est également donné par quelques

établissements qui dépendent de ministères autres que le ministère de l'Éducation et par le Collège MacDonald, qui dépend de l'Université McGill.

Les diplômes d'études collégiales (DEC) sont décernés aux élèves par le ou la ministre de l'Éducation à la suite de la recommandation de l'établissement d'enseignement que ces élèves ont fréquenté. D'autres types de sanctions existent aussi pour les programmes de courte durée; ce sont les certificats d'études collégiales, les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial et les attestations d'études collégiales. Ces dernières sont décernées directement par les établissements d'enseignement collégial. Les certificats d'études collégiales et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial sont en voie de disparition, puisqu'il n'y a plus de nouvelles admissions dans les programmes qui mènent à ces sanctions depuis 1994.

L'enseignement universitaire

Il existe au Québec des universités francophones et anglophones; l'étudiant et l'étudiante sont libres de choisir l'université qui leur convient. L'enseignement universitaire se divise en trois cycles d'études : le premier cycle conduit notamment à l'obtention d'un baccalauréat, généralement après trois ans d'études (ou, moins souvent, quatre ans dans certains programmes). Le deuxième cycle conduit à l'obtention de la maîtrise, et le troisième cycle, à l'obtention du doctorat. Les universités décernent également des certificats, des diplômes et d'autres formes d'attestations pour sanctionner la réussite de programmes courts. En 2000-2001, le gouvernement du Québec a contribué à 55 % du financement des universités.

Le ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation joue un rôle différent selon l'ordre d'enseignement visé. Au primaire, au secondaire et au collégial, il établit les programmes, définit les objectifs et souvent, les contenus. Sur le plan des relations de travail, il négocie et signe les conventions provinciales; sur le plan des finances, il définit un cadre normatif et fournit la plus grande part des ressources. À l'université, le Ministère assure l'avancement de l'enseignement et de la recherche en fournissant aux établissements d'enseignement les ressources nécessaires pour leur fonctionnement et leur développement, dans le respect de leur autonomie, tout en favorisant la concertation entre les partenaires.

La réforme de l'éducation et le plan stratégique du Ministère

À l'automne 1996, dans la foulée des États généraux sur l'éducation, le ministère de l'Éducation a rendu publiques les grandes orientations d'une réforme de l'éducation. Sept lignes d'action ont été définies :

- intervenir dès la petite enfance, notamment en instaurant la maternelle à temps plein;
- enseigner les matières essentielles tout au long du primaire et du secondaire;
- donner plus d'autonomie à chaque école;
- soutenir l'école montréalaise, à cause des défis particuliers qu'elle doit relever;
- intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique;
- consolider et rationaliser l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire;
- favoriser l'accès des adultes à la formation continue.

Des changements concrets ont déjà été effectués, notamment l'instauration de la maternelle à temps plein pour les enfants de 5 ans dès l'automne 1997. Au secondaire, la diversification des voies d'accès à la formation professionnelle est aussi entreprise et doit permettre l'accès aux programmes conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) après la 3^{e} secondaire et la mise en place de programmes conduisant à l'attestation de formation professionnelle (AFP) qui prépare à l'exercice de métiers semi-spécialisés, accessibles aux jeunes qui ont réussi la 2^{e} secondaire.

En outre, dans le cadre du plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation, assorti d'un réinvestissement dans l'éducation, les établissements d'enseignement, du primaire au collégial, devaient élaborer et mettre en œuvre un plan de réussite, et les universités un contrat de performance, dès l'année 2000. Ce plan doit comprendre des cibles de réussite scolaire en termes de résultats mesurables et les moyens concrets pour les atteindre.

1.1 La dépense globale d'éducation par rapport au PIB

En 2000-2001, la dépense globale d'éducation par rapport au produit intérieur brut (PIB) est estimée à 7,4 % au Québec[1]; par comparaison, ce taux est estimé à 8,0 % dans les provinces de l'Atlantique, à 5,9 % en Ontario et à 6,4 % dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la part du PIB consacrée à l'éducation était de 6,9 %. Lorsque l'on considère cet indicateur, il apparaît que l'effort financier en éducation demeure plus élevé au Québec que dans la moyenne des autres provinces et qu'aux États-Unis.

En 2000-2001, la part du PIB allouée à l'éducation est plus élevée au Québec que dans le reste du Canada (pris comme un tout) et qu'aux États-Unis. L'écart s'est cependant rétréci, si l'on compare la situation actuelle avec celle qui existait au début des années 80.

Entre 1981 et 1989, la part du PIB allouée à l'éducation a fortement diminué au Québec, où elle est passée de 9,3 % à 7,3 %, alors qu'elle augmentait un peu dans le reste du Canada (de 6,5 % à 6,7 %) et un peu plus fortement aux États-Unis (de 6,3 % à 7,0 %). L'écart de 2,8 points entre l'effort financier en éducation du Québec et celui du reste du Canada en 1981-1982 a donc été réduit à 0,6 point en 1989-1990. Par ailleurs, l'écart correspondant avec les États-Unis avait diminué à 0,3 point. Le rapprochement du Québec de la moyenne nord-américaine s'explique, en bonne partie, par les mesures budgétaires plus restrictives qui ont été mises en oeuvre par le gouvernement du Québec au cours de la période considérée.

Entre 1989 et 1993, dans un contexte de récession économique, la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté dans toutes les régions du Canada et aux États-Unis, de telle sorte qu'en 1993-1994, le Québec consacrait 8,7 % de son PIB à l'éducation, en comparaison de 7,7 % dans le reste du Canada et de 7,2 % aux États-Unis.

Entre 1993 et 2000, la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué dans toutes les régions du Canada, en raison surtout des compressions budgétaires. La part du PIB consacrée à l'éducation au Québec est passée de 8,7 % à

1. En 2000-2001, la dépense globale engagée pour l'éducation au Québec s'élevait à 16,2 milliards de dollars, alors que le PIB était de 218,6 milliards de dollars. La définition du concept de dépense globale utilisé dans la présente fiche est fournie au bas du tableau 1.1.

7,4 %, alors que dans le reste du Canada, elle diminuait de 7,7 % à 6,3 %. Aux États-Unis, elle a beaucoup moins diminué et se situait à 6,9 % en 2000-2001.

Si l'on compare la part du PIB allouée à l'éducation au Québec et dans les pays de l'OCDE en 1998, il ressort que le Québec se situe parmi les pays dont l'effort financier en éducation est le plus élevé. Cela s'explique surtout par les coûts de l'enseignement qui sont relativement plus élevés au Québec que la moyenne de ceux des pays de l'OCDE. Il faut souligner également le fait que l'enseignement postsecondaire, plus développé au Québec que dans les pays de l'OCDE, a contribué de façon importante au plus grand effort financier en éducation au Québec[2].

Par ailleurs, pour expliquer pourquoi le Québec investit une plus grande part de son PIB dans l'éducation que le reste du Canada en 2000-2001, on peut considérer les quatre facteurs suivants : la dépense par étudiant; la richesse collective (définie par le PIB par habitant); le taux de fréquentation scolaire (défini par la proportion que représente l'effectif scolaire total dans la population âgée de 5 à 24 ans) et le facteur démographique (défini par la proportion que représente le groupe de personnes de 5 à 24 ans dans la population totale). La dépense par étudiant, moins élevée au Québec que dans la moyenne du reste du Canada, a contribué à réduire l'écart entre la part du PIB consacrée à l'éducation au Québec et dans le reste du Canada. Le taux de fréquentation scolaire, un peu plus fort au Québec, a contribué à ce que la part du PIB consacrée à l'éducation soit plus élevée au Québec que dans le reste du Canada, mais le facteur démographique (population plus âgée au Québec) a eu un effet contraire. Par ailleurs, le PIB par habitant, moins élevé au Québec, constitue le facteur explicatif le plus important de l'écart observé entre la part du PIB consacrée à l'éducation au Québec et dans le reste du Canada. C'est donc la richesse collective moindre du Québec qui explique principalement son effort comparatif plus grand.

---

2. L'année 1998 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE. Pour en savoir davantage sur les comparaisons avec les pays de l'OCDE, voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : DEMERS, Marius. *La dépense d'éducation par rapport au PIB en 1997 : une comparaison Québec - pays de l'OCDE*, n° 20, novembre 2000. Ce document est disponible dans Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca.

Tableau 1.1

Dépense globale d'éducation[1] par rapport au PIB, Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

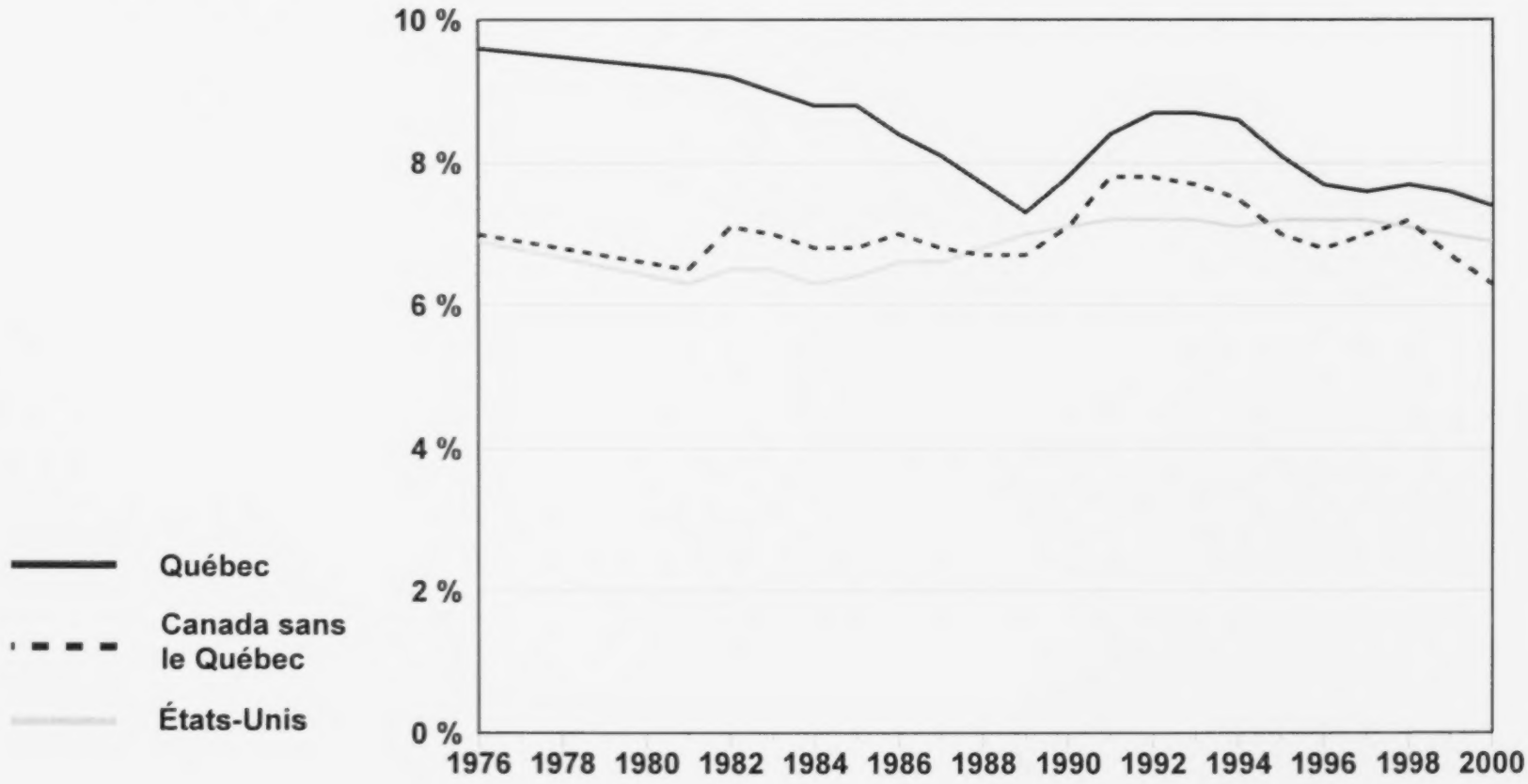
	1976-1977	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000[e]	2000-2001[e]
Québec	**9,6**	**9,3**	**7,3**	**8,7**	**7,6**	**7,4**
Canada sans le Québec	**7,0**	**6,5**	**6,7**	**7,7**	**6,7**	**6,3**
Provinces de l'Atlantique	10,9	10,5	9,3	9,7	8,7	8,0
Ontario	6,8	6,5	6,2	7,5	6,3	5,9
Provinces de l'Ouest	6,3	5,7	6,6	7,2	6,7	6,4
Canada	**7,6**	**7,1**	**6,8**	**7,9**	**6,9**	**6,5**
États-Unis	**6,9**	**6,3**	**7,0**	**7,2**	**7,0**	**6,9**

e : Estimations.

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

Graphique 1.1

Dépense globale d'éducation par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %)



1.2 La dépense globale d'éducation par habitant

En 2000-2001, la dépense globale d'éducation par habitant au Québec est à peu près la même que dans la moyenne du reste du Canada.

En 2000-2001, la dépense globale d'éducation par habitant[1] est estimée à 2 198 $, soit un montant plus élevé que dans les provinces de l'Atlantique (2 042 $) et qu'en Ontario (2 155 $), mais moins élevé que dans les provinces de l'Ouest (2 238 $). Le graphique 1.2 permet de comparer l'évolution relative de la dépense globale par habitant de ces régions au cours de la période qui couvre les années 1976 à 2000.

Le tableau 1.2a présente les données sur la dépense globale par habitant selon l'ordre d'enseignement en 2000-2001[2]. Ces données sont utiles pour indiquer la répartition de la dépense d'éducation entre les ordres d'enseignement dans les régions considérées. Les différences observées entre les régions en ce qui à trait à la dépense globale par habitant pour un ordre d'enseignement donné s'expliquent en partie par les différences structurelles entre les systèmes d'enseignement. Ainsi, la dépense globale par habitant, qui est moins élevée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec que dans le reste du Canada (à l'exception des provinces de l'Atlantique), s'explique en partie par la durée plus courte des études au Québec (11 ans au Québec et habituellement 12 ans dans le reste du Canada). À l'inverse, la dépense globale par habitant pour l'enseignement collégial est plus élevée au Québec que dans le reste du Canada, en raison des caractéristiques uniques de notre réseau collégial (dont l'obligation de faire deux années d'études collégiales avant d'entrer à l'université)[3].

---

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).
2. Dans la catégorie « autre » indiquée dans le tableau 1.2a, il s'agit de la formation financée par Développement des ressources humaines Canada, des dépenses fédérales relatives aux cours de langue, de la formation professionnelle donnée dans les pénitenciers fédéraux et dans les maisons de correction provinciales, des divers cours de formation établis par les autorités fédérales et provinciales (par exemple, Emploi Québec) et des dépenses des écoles de métiers privées, des écoles d'art, des écoles de musique, etc. (selon le concept défini par Statistique Canada).
3. Au sujet des différences structurelles à l'enseignement collégial, voir aussi la fiche 1.3.

Le tableau 1.2b présente les données sur la provenance directe des fonds pour le financement de la dépense globale d'éducation. Il ressort qu'au Québec, les subventions provinciales contribuent pour une très large part au financement de l'éducation (69,7 %). Ce pourcentage est plus élevé que dans les provinces de l'Atlantique (66,6 %), qu'en Ontario (54,9 %) et que dans les provinces de l'Ouest (53,1 %).

Dans les autres provinces, les sources de financement autres que gouvernementales sont plus importantes pour une ou plusieurs des raisons suivantes : soit qu'il y a un financement local plus important, soit que les droits de scolarité sont plus élevés ou soit que les organismes scolaires des autres régions sont davantage en mesure d'obtenir d'autres sources de financement[4].

En 2001-2002, les droits de scolarité des étudiants des universités du Québec (1 691 $) représentent 42 % de ceux qui sont exigés dans le reste du Canada (4 009 $)[5]. Par ailleurs, contrairement au Québec, les étudiants des autres provinces qui sont inscrits à un ordre d'enseignement équivalent au collégial peuvent avoir à payer des droits de scolarité. Ainsi, selon une enquête téléphonique effectuée auprès du personnel de collèges techniques de l'Ontario, à l'automne 1999, la moyenne annuelle des coûts d'études (droits de scolarité et autres frais) applicable aux citoyens canadiens et aux résidents permanents s'élevait à 2 221 $. Au Québec, les seuls frais exigés des élèves en formation collégiale technique couvrent, entre autres choses, le matériel scolaire, la reprographie et l'inscription aux programmes de formation. Ils sont généralement de l'ordre de 100 $ à 300 $ par année.

---

4. Il faut indiquer cependant qu'il y a relativement plus d'écoles privées au Québec que dans le reste du Canada, et que les droits de scolarité payés aux établissements sont compris dans les autres sources de financement.
5. Voir la fiche 1.15.

Tableau 1.2a

Dépense globale d'éducation par habitant, Québec et régions du Canada, en 2000-2001[e] (en $)

	Primaire et secondaire	Collégial[1]	Universitaire	Autre[2]	Total
Québec	**1 166**	**283**	**441**	**308**	**2 198**
Canada sans le Québec	**1 321**	**139**	**460**	**273**	**2 193**
Provinces de l'Atlantique	1 086	91	523	342	2 042
Ontario	1 323	150	477	205	2 155
Provinces de l'Ouest	1 355	130	427	326	2 238
Canada	**1 284**	**173**	**455**	**282**	**2 194**

Tableau 1.2b

Provenance directe des fonds pour le financement de la dépense globale d'éducation, Québec et régions du Canada, en 2000-2001[e] (en %)

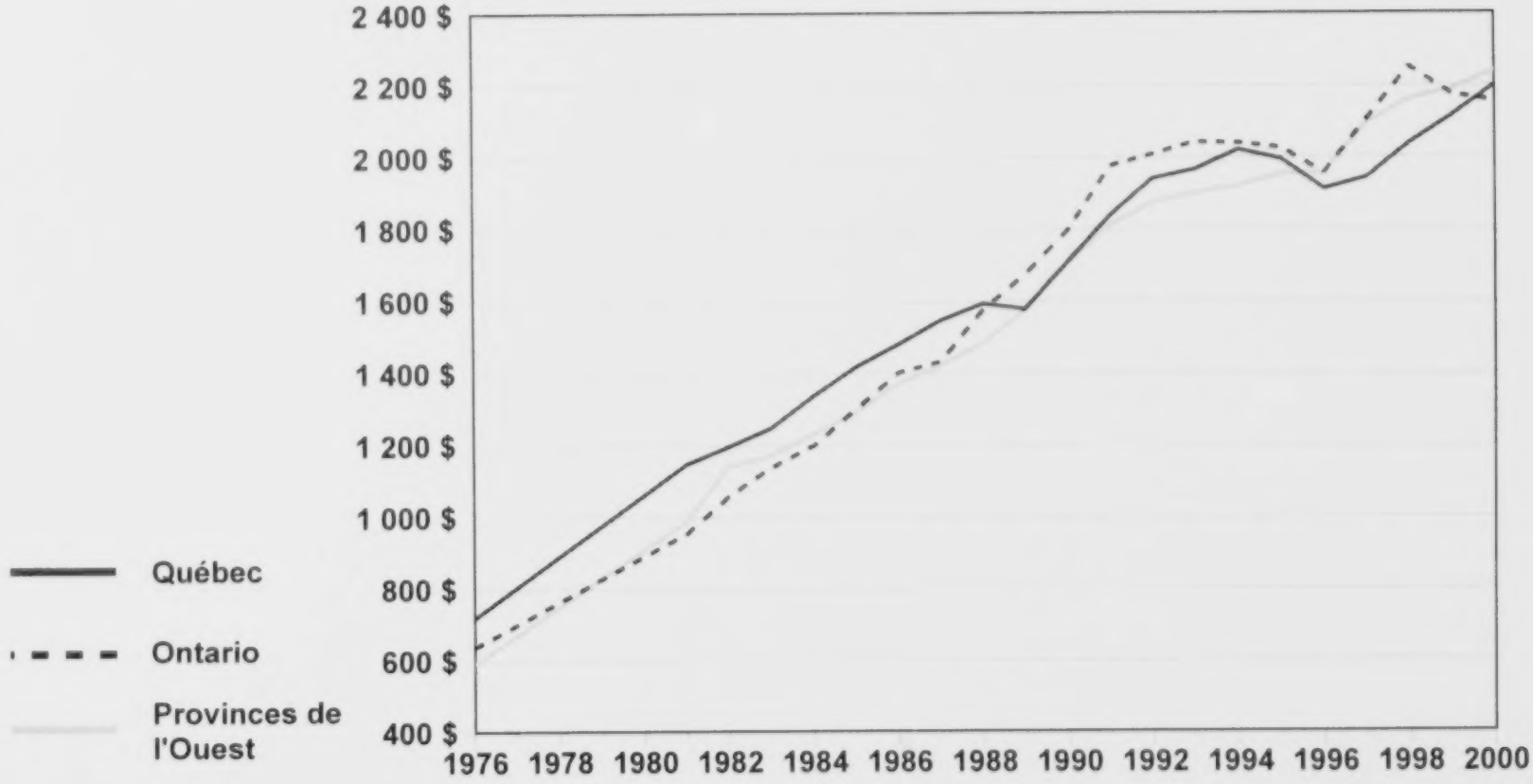
	Gouvernement provincial	Gouvernement fédéral	Gouvernement local	Autres sources	Total
Québec	**69,7**	**7,8**	**7,7**	**14,8**	**100,0**
Canada sans le Québec	**55,4**	**8,7**	**17,2**	**18,7**	**100,0**
Provinces de l'Atlantique	66,6	13,4	3,1	16,9	100,0
Ontario	54,9	6,5	19,0	19,6	100,0
Provinces de l'Ouest	53,1	9,6	18,8	18,5	100,0
Canada	**58,8**	**8,5**	**14,9**	**17,8**	**100,0**

e : Estimations.

1. Au sujet des différences structurelles à l'enseignement collégial, voir la fiche 1.3.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.2

Dépense globale d'éducation par habitant, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.3 La dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant

La dépense globale d'éducation par élève est un indicateur de l'effort financier consenti pour l'éducation, et le produit intérieur brut (PIB) par habitant est un indicateur de la richesse collective. La mise en relation des deux éléments fournit un indicateur de l'effort financier relatif : la dépense par élève en proportion du PIB par habitant. Aux fins du calcul de cet indicateur, le concept de dépense par élève est plus englobant que celui qui a été retenu dans d'autres fiches du présent chapitre[1].

Quand on tient compte de la richesse collective, l'effort collectif en éducation demeure plus élevé au Québec que dans la moyenne du reste du Canada.

En 2000-2001, la dépense globale par élève à l'enseignement primaire et secondaire (7 141 $) était plus élevée que dans les provinces de l'Atlantique (6 570 $), mais elle était moindre qu'en Ontario (7 742 $) et que dans les provinces de l'Ouest (7 614 $).

Au Québec, la dépense globale par élève au collégial (12 473 $) était plus élevée que dans les provinces de l'Atlantique (10 510 $) et qu'en Ontario (12 092 $), mais à peu près égale à celle dans les provinces de l'Ouest (12 455 $). Les comparaisons faites au collégial sont fournies à titre indicatif seulement, car cet ordre d'enseignement est peu comparable d'une région à l'autre, en raison des importantes différences structurelles. Ainsi, au Québec, le diplôme d'études collégiales en formation préuniversitaire constitue la condition habituelle d'admission à l'enseignement universitaire, alors que dans les autres provinces, le diplôme d'études secondaires est habituellement

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada). Cependant, aux fins du calcul de la dépense globale par étudiant à l'université, on a exclu la recherche subventionnée. Par ailleurs, aux fins du calcul de la dépense par étudiant pour l'enseignement collégial et universitaire, nous avons retenu une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en les divisant par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein (dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, seuls les élèves à temps plein étaient considérés dans le calcul de la dépense par élève à l'enseignement collégial).

suffisant. En Ontario, les programmes du collégial sont offerts dans les collèges techniques (Colleges of Applied Arts and Technology). Certains de ces programmes peuvent se comparer, dans une certaine mesure, avec des programmes de formation professionnelle offerts dans les commissions scolaires du Québec. D'autres, plus nombreux, peuvent être comparés avec des programmes de formation technique offerts dans les collèges québécois. Par ailleurs, dans certaines provinces de l'Ouest (surtout en Alberta et en Colombie-Britannique), des étudiants ont la possibilité de faire leurs deux premières années d'études universitaires dans un collège, puis de terminer leur programme d'études à l'université.

Au Québec, la dépense globale par étudiant pour l'enseignement universitaire, en 1999-2000[2], était plus élevée (16 550 $) que dans les provinces de l'Atlantique (16 230 $), mais moins élevée qu'en Ontario (16 697 $) et que dans les provinces de l'Ouest (17 592 $). Les différences structurelles, dont il a été question précédemment, expliquent en partie les écarts observés entre les régions. Ainsi, le fait que des étudiants de l'Ouest ont la possibilité de faire leurs deux premières années d'études universitaires dans un collège, puis de terminer leur programme d'études à l'université, explique en partie la dépense par étudiant plus élevée pour l'enseignement universitaire dans les provinces de l'Ouest.

Le tableau 1.3b présente les données sur la dépense globale par élève par rapport au PIB par habitant. Quand on tient compte de la richesse collective, mesurée par le PIB par habitant, il apparaît que l'effort financier collectif du Québec en éducation demeure plus élevé que celui de la moyenne du reste du Canada. Les écarts sont particulièrement grands avec l'Ontario, en raison de l'importante différence de richesse collective avec cette province.

---

2. Les données de base utilisées aux fins du calcul de la dépense par étudiant des universités proviennent de Statistique Canada, et les données les plus récentes disponibles, au moment de la rédaction de cette fiche, étaient celles de 1999-2000. En raison des retards liés à l'introduction du nouveau *Système d'information amélioré sur l'éducation* (SIAE), Statistique Canada n'a pas été en mesure de nous transmettre toutes les données nécessaires aux calculs de la dépense par étudiant pour l'année 2000-2001.

Tableau 1.3a

Dépense globale d'éducation par élève, Québec et régions du Canada, en 2000-2001[e] (1999-2000[e] pour l'enseignement universitaire) (en $)

	Primaire et secondaire	Collégial	Universitaire
Québec	**7 141**	**12 473**	**16 550**
Canada sans le Québec	**7 616**	**12 321**	**17 142**
Provinces de l'Atlantique	6 570	10 510	16 230
Ontario	7 742	12 092	16 697
Provinces de l'Ouest	7 614	12 455	17 592
Canada	**7 507**	**12 380**	**17 000**

Tableau 1.3b

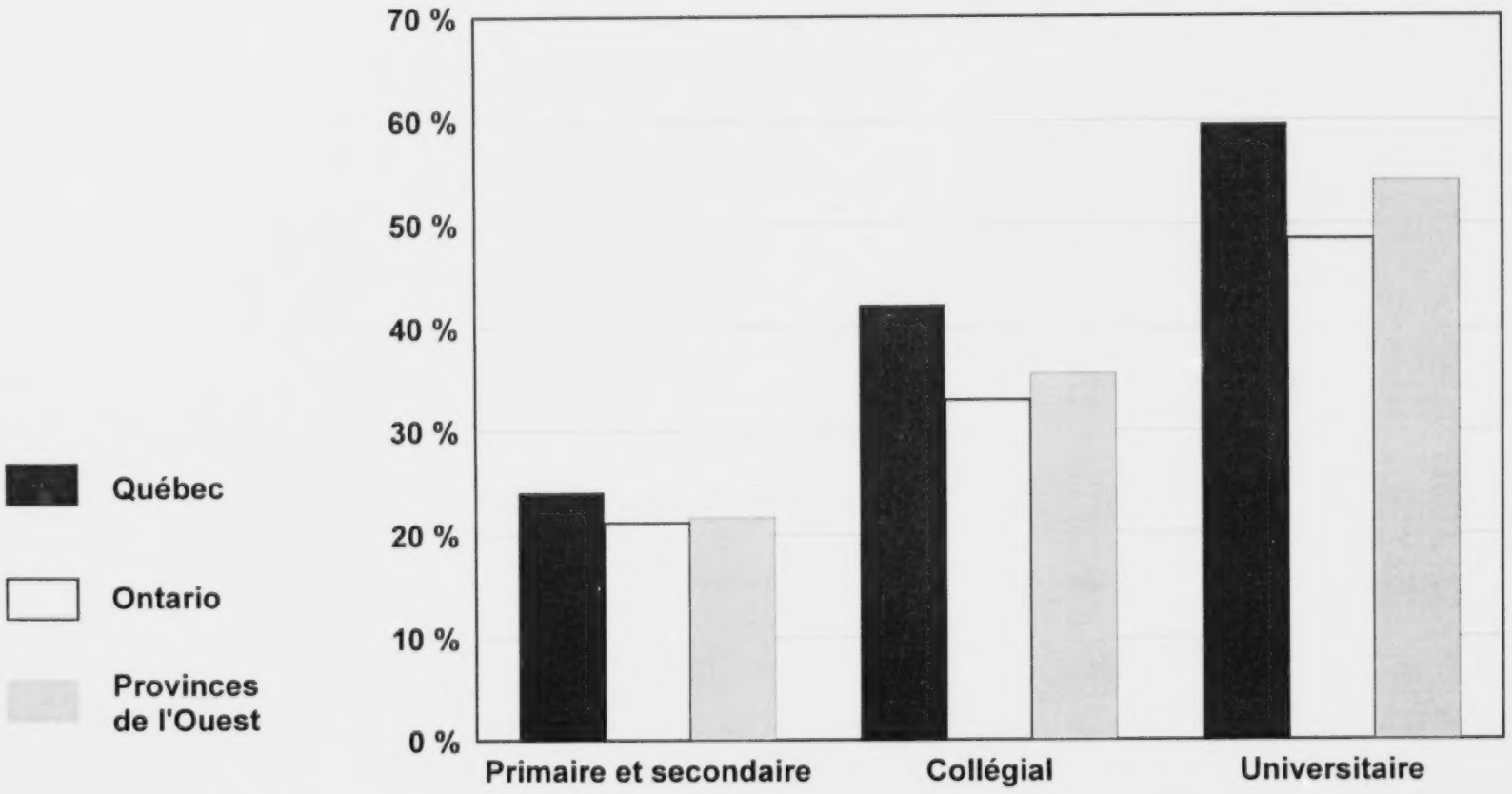
Dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant, Québec et régions du Canada, en 2000-2001[e] (1999-2000[e] pour l'enseignement universitaire) (en %)

	Primaire et secondaire	Collégial	Universitaire
Québec	**24,1**	**42,1**	**59,6**
Canada sans le Québec	**21,8**	**35,2**	**52,7**
Provinces de l'Atlantique	25,7	41,2	68,9
Ontario	21,1	32,9	48,5
Provinces de l'Ouest	21,7	35,5	54,2
Canada	**22,3**	**36,7**	**54,2**

e : Estimations.

Graphique 1.3

Dépense globale d'éducation par élève (par étudiant) par rapport au PIB par habitant, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest, en 2000-2001 (1999-2000 pour l'enseignement universitaire) (en %)



1.4 Le coût de formation des diplômés

En 2000-2001, le coût total de formation d'un diplômé du secondaire est estimé à 87 120 $, celui d'un diplômé en formation préuniversitaire et en formation technique du collégial est respectivement de 112 403 $ et de 141 521 $, et celui d'un titulaire d'un baccalauréat est de 171 712 $.

En 2000-2001, le coût total de formation d'un titulaire d'un baccalauréat était d'environ 172 000 $ au Québec.

Le concept de dépense utilisé dans la présente fiche comprend la dépense de fonctionnement (sans la recherche subventionnée), la dépense d'immobilisation des organismes d'enseignement, la dépense de gestion du ministère de l'Éducation, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement. Pour le titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES), il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire) et au secondaire (général). Pour le titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en formation préuniversitaire, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général) et au collégial (préuniversitaire). Pour le titulaire d'un DEC en formation technique, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général) et au collégial (technique). Pour le titulaire d'un baccalauréat, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général), au collégial (préuniversitaire) et au premier cycle de l'enseignement universitaire.

Aux fins du calcul du coût de formation d'un diplômé, on utilise une estimation de la dépense annuelle par élève de chaque ordre d'enseignement en 2000-2001[1], ainsi que la durée moyenne de formation de ceux qui ont obtenu le diplôme[2]. On n'impute pas aux diplômés les coûts engendrés par ceux qui quittent leurs études sans diplôme.

---

1. Le coût des études universitaires a été établi pour l'ensemble des cycles. Il s'agit donc d'une légère surestimation pour les études conduisant à l'obtention d'un baccalauréat.
2. À l'université, une année d'étude équivaut à deux trimestres à temps plein. Par ailleurs, un trimestre à temps partiel est compté pour un tiers de trimestre à temps plein à l'université et pour un quart au collégial.

Nous avons indiqué dans la fiche 1.2 que les subventions gouvernementales servent à financer la majeure partie des coûts globaux de formation. Cependant, l'État s'accapare également une large part des bénéfices liés à l'obtention de diplômes.

Lorsque l'on compare les revenus de deux individus qui se distinguent par leur niveau de scolarité, on observe habituellement que la personne plus instruite est celle dont les revenus sont les plus élevés (voir le graphique 1.4). Or, ce supplément de revenus profite non seulement à la personne plus instruite, mais également à la collectivité. En effet, grâce à la fiscalité, les administrations publiques s'accaparent une partie importante du supplément de revenus obtenu par l'individu plus instruit. Il y a cependant beaucoup d'autres bénéfices publics qui viennent s'ajouter aux rentrées fiscales supplémentaires produites par l'augmentation du nombre de personnes diplômées. Au nombre de ces bénéfices, on observe que les personnes plus instruites coûtent relativement moins cher à la société en ce qui a trait à l'utilisation de certains services publics[3].

---

3. Voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : DEMERS, Marius. *La rentabilité du diplôme*, n° 8, février 1999. Ce document est disponible dans Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca. Ce bulletin aborde la question de la rentabilité pour l'État d'investir en éducation. Dans le *Bulletin statistique de l'éducation* n° 16, nous regardons la situation du point de vue des jeunes qui acquièrent une formation additionnelle : DEMERS, Marius. *L'éducation… Oui, c'est payant!*, juin 2000.

Tableau 1.4

Le coût de formation des diplômés, en 2000-2001

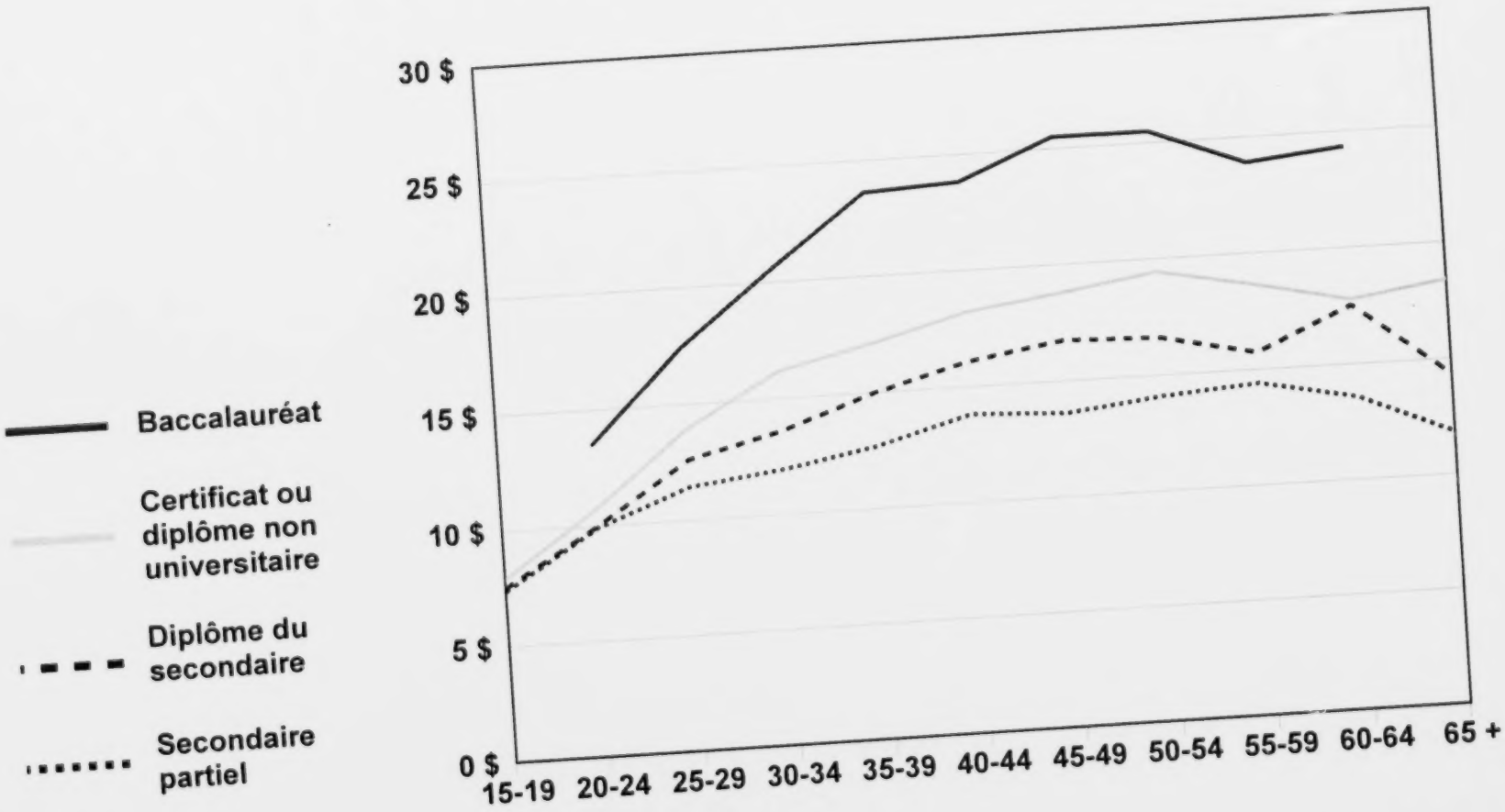
	Durée moyenne des études[1] (années)	Coût de formation ($)[e]
Diplôme d'études secondaires	11,2	87 120
Diplôme d'études collégiales		
Formation préuniversitaire	13,6	112 403
Formation technique	15,0	141 521
Baccalauréat	17,0	171 712

e : Estimations.

1. Les durées moyennes d'étude indiquées dans le tableau ne comprennent pas la durée de l'éducation préscolaire parce qu'il ne s'agit pas d'une année de scolarité habituellement reconnue. Cependant, le calcul du coût de formation des diplômés tient compte d'une année supplémentaire pour l'éducation préscolaire.

Graphique 1.4

Salaire horaire moyen, par tranche d'âge, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, en 2000 (en $)



1.5 La dépense globale pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB

En 2000-2001, le Québec consacre à peu près la même part de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire que le reste du Canada.

En 2000-2001, la dépense pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB est estimée à 3,9 % au Québec[1]; par comparaison, ce taux est estimé à 4,3 % dans les provinces de l'Atlantique, à 3,6 % en Ontario et à 3,9 % dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire est estimée à 4,2 %. Le Québec consacre à peu près la même part de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire que la moyenne du reste du Canada. Il faut se rappeler, cependant, que la durée de l'enseignement primaire et secondaire est plus courte au Québec[2].

Entre 1976 et 1981, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire a diminué au Québec, passant de 6,6 % à 6,0 %, alors que dans le reste du Canada, elle diminuait de 4,6 % à 4,3 %. Aux États-Unis, elle a également diminué, passant de 4,3 % à 3,8 %. L'écart entre le Québec et le reste du Canada, en ce qui concerne l'effort financier, était de 1,7 point en 1981-1982, ce qui représentait 1,4 milliard de dollars.

Entre 1981 et 1989, la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire a diminué au Québec, passant de 6,0 % à 4,4 %, alors qu'elle demeurait stable dans le reste du Canada (pris comme un tout) et qu'elle augmentait aux États-Unis. L'écart de 1,7 point entre l'effort financier en éducation du Québec et celui du reste du Canada en 1981-1982 a donc constamment diminué dans les années qui ont suivi. En 1989-1990, il n'y avait presque plus de différence. Par ailleurs, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec était un peu plus élevée qu'aux États-Unis en 1989-1990. Le rapprochement du Québec de la moyenne nord-américaine s'explique, en bonne partie, par les mesures budgétaires plus restrictives qui ont été mises en œuvre par le gouvernement du Québec au cours de la période considérée.

---

1. En 2000-2001, le Québec consacrait 8,6 milliards de dollars à l'enseignement primaire et secondaire, public et privé, alors que son PIB était de 218,6 milliards de dollars. La définition du concept de dépense utilisé dans la présente fiche est fournie au bas du tableau 1.5.
2. La durée des études au primaire et au secondaire est de 11 ans au Québec et habituellement de 12 ans dans les autres régions considérées.

Entre 1989 et 1993, dans un contexte de récession économique, la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté à peu près partout au Canada et aux États-Unis, de telle sorte qu'en 1993-1994, le Québec consacrait 4,9 % de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire, soit le même pourcentage que le reste du Canada. Aux États-Unis, pour la même année, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire était de 4,3 %.

Entre 1993 et 2000, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire a diminué au Québec et dans les autres provinces, en raison surtout des compressions budgétaires imposées à leurs commissions scolaires. Aux États-Unis, au cours de la même période, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire est demeurée sensiblement la même.

Si l'on compare la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec avec celle des pays de l'OCDE en 1998, il ressort que le Québec se situait près de la moyenne des pays considérés[3].

---

3. L'année 1998 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE. Pour en savoir davantage sur les comparaisons avec les pays de l'OCDE, voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : DEMERS, Marius. *La dépense d'éducation par rapport au PIB en 1997 : une comparaison Québec - pays de l'OCDE*, n° 20, novembre 2000. Ce document est disponible dans Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca.

Tableau 1.5

Dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire[1] par rapport au PIB, Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

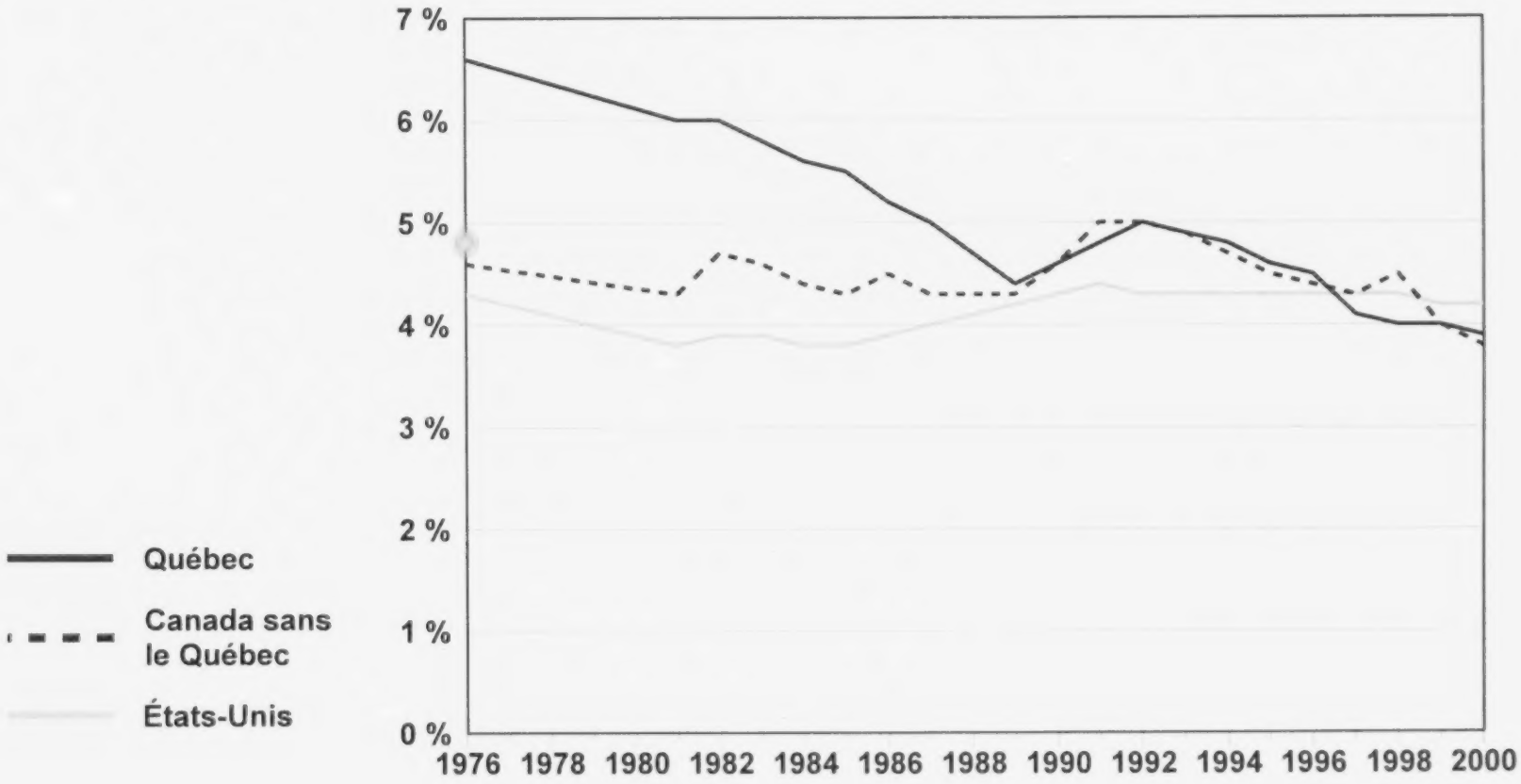
	1976-1977	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000[e]	2000-2001[e]
Québec	**6,6**	**6,0**	**4,4**	**4,9**	**4,0**	**3,9**
Canada sans le Québec	**4,6**	**4,3**	**4,3**	**4,9**	**4,0**	**3,8**
Provinces de l'Atlantique	7,0	6,9	5,7	5,6	4,6	4,3
Ontario	4,5	4,4	4,3	5,1	3,9	3,6
Provinces de l'Ouest	4,2	3,7	4,1	4,5	4,1	3,9
Canada	**5,1**	**4,7**	**4,3**	**4,9**	**4,0**	**3,8**
États-Unis	**4,3**	**3,8**	**4,2**	**4,3**	**4,2**	**4,2**

e : Estimations.

1. La dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des organismes d'éducation du primaire et du secondaire, publics et privés, la dépense de gestion du Ministère (la partie imputable à l'enseignement primaire et secondaire), la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

Graphique 1.5

Dépense globale consacrée à l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %)



1.6 La dépense de fonctionnement des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants

En 2000-2001, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec est estimée à 7,4 milliards de dollars, l'effectif scolaire est d'environ 1,1 million d'élèves et la dépense par élève en dollars courants est estimée à 6 761 $[1].

Entre 1998 et 2000, on observe une augmentation de 14 % de la dépense par élève des commissions scolaires.

Nous avons montré, dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours des années 70, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec a fortement augmenté, mais dans un contexte d'inflation élevée. Afin de tenir compte de l'augmentation des prix des biens et des services utilisés dans la production des services éducatifs, il est possible d'exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants[2]. Ainsi, il apparaît que la dépense en dollars constants est demeurée relativement stable entre 1976 et 1981, tandis que l'effectif scolaire diminuait de 17 %. Cela s'est traduit par une forte augmentation des ressources réelles consacrées à chaque élève. Les facteurs suivants ont contribué à cette hausse : la diminution du nombre d'élèves par enseignant, l'augmentation de la qualification du personnel enseignant, telle qu'elle est reconnue aux fins du calcul du traitement, et le coût plus élevé de la politique de sécurité d'emploi du personnel enseignant.

Au cours des années 80, les taux de croissance ont été sensiblement réduits. Le ralentissement de l'inflation, les restrictions salariales et, de façon générale, les mesures budgétaires plus conservatrices ont mis un frein à la hausse rapide de la dépense de fonctionnement.

---

1. Voir la note 1 au bas du tableau. Le concept de dépense de fonctionnement est un peu différent par rapport à celui utilisé dans les éditions antérieures (ainsi, la contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est maintenant incluse dans la dépense de fonctionnement). Le concept est le même que celui de la fiche 1.7.
2. Pour exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des commissions scolaires. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les commissions scolaires.

Au début des années 90, la dépense par élève en dollars constants a augmenté un peu, mais elle a diminué par la suite de telle sorte qu'en 1998-1999 elle était un peu moins élevée qu'en 1990-1991. La diminution observée entre 1994 et 1998 s'explique par les compressions budgétaires et par l'application d'importantes mesures d'économies dans les commissions scolaires, mais aussi par l'introduction de la maternelle à temps plein dans les commissions scolaires du Québec, en 1997-1998, qui a eu un effet à la baisse sur la dépense par élève[3].

Entre 1998 et 2000, on a observé une augmentation de 14 % de la dépense par élève en dollars courants et de 7 % de la dépense par élève en dollars constants. La forte augmentation de la dépense par élève en dollars courants s'explique surtout par l'entente intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats établissant une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant (dans le cadre des travaux sur l'équité salariale)[4], par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective et par les mesures de soutien aux commissions scolaires (financement additionnel aux services de garde[5], implantation de la réforme de l'éducation, politique de l'adaptation scolaire, formation du personnel enseignant et embauche de techniciens pour le développement des technologies de l'information, soutien aux milieux défavorisés, allocations pour diminuer les frais exigés des parents, etc.).

---

3. L'introduction de la maternelle à temps plein a eu pour effet d'augmenter le « poids relatif » d'un effectif scolaire qui est relativement moins coûteux.
4. Le redressement des échelles de salaires a un effet rétroactif jusqu'en 1995-1996, mais les rapports financiers des commissions scolaires ne le prennent en compte qu'à compter de 1999-2000, et c'est ce qui explique la forte augmentation observée cette année-là (redressement important des échelles salariales par rapport à l'année précédente). Cependant, il faut noter que les montants versés en rétroactivité en 1999-2000 pour les années passées ne sont pas considérés aux fins du calcul de la dépense par élève en 1999-2000 et que les dépenses par élève pour les années antérieures ne sont pas ajustées.
5. Suite à la politique limitant la contribution financière exigible des parents à 5 $ par jour par enfant inscrit au service de garde de façon régulière.

Tableau 1.6

Dépense de fonctionnement[1] des commissions scolaires

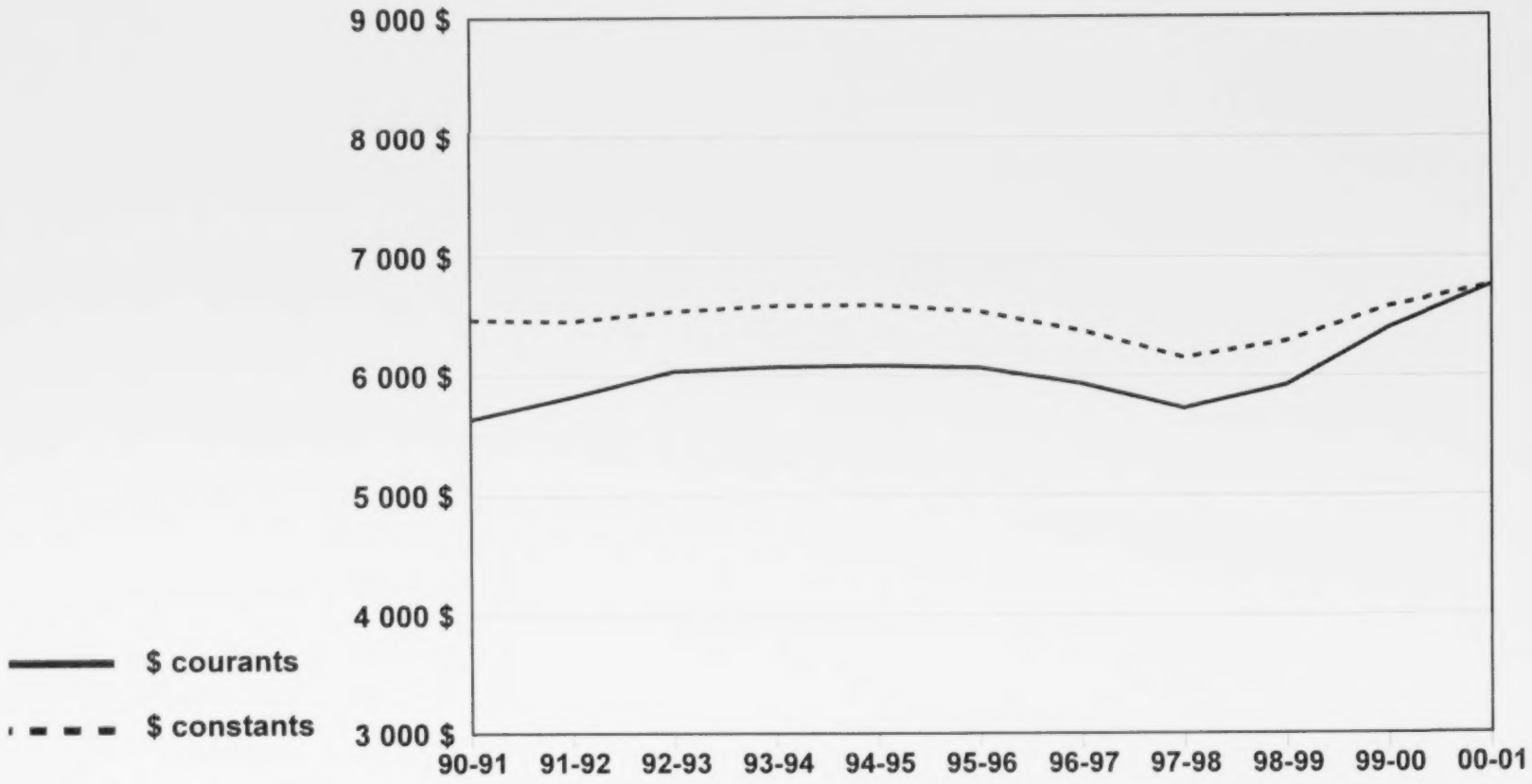
	1990-1991	1992-1994	1994-1995	1996-1997	1999-2000	2000-2001[e]
Dépense totale (en millions de dollars)						
En dollars courants	6 001,8	6 573,3	6 583,7	6 449,2	7 053,5	7 390,9
En dollars constants de 2000-2001[2]	6 893,9	7 124,7	7 137,6	6 939,1	7 250,7	7 390,9
Dépense par élève (en $)						
En dollars courants	5 634	6 037	6 083	5 929	6 403	6 761
En dollars constants de 2000-2001[2]	6 471	6 543	6 595	6 380	6 582	6 761

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme), les immobilisations financées à même les revenus courants ainsi que les dépenses de transfert. La contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est incluse dans la dépense de fonctionnement.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.6

Dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants de 2000-2001



1.7 Comparaison de la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires

En 2000-2001, la dépense de fonctionnement par élève[1] des commissions scolaires du Québec est estimée à 6 761 $. Par comparaison, la dépense par élève est estimée à 5 723 $ dans les provinces de l'Atlantique, à 6 637 $ en Ontario et à 6 608 $ dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la dépense par élève est estimée à 8 686 $[2].

En 2000-2001, la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec est un peu plus élevée que pour la moyenne canadienne, mais elle est moins élevée que la dépense par élève aux États-Unis.

Nous avons montré, dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours des années 70, la dépense par élève au Québec a augmenté plus rapidement que dans le reste du Canada et qu'aux États-Unis. La diminution plus rapide de l'effectif scolaire au Québec a contribué à une forte augmentation de la dépense par élève en raison des structures rigides qui ont empêché une diminution des dépenses proportionnelle à la baisse de l'effectif scolaire. La politique salariale plus coûteuse au Québec, la plus forte diminution du nombre moyen d'élèves par enseignant et le coût plus élevé de la politique de sécurité d'emploi sont également à l'origine de l'augmentation plus rapide de la dépense par élève au Québec, au cours de cette période.

Au cours des années 80, l'inverse s'est produit : la dépense par élève s'est accrue moins rapidement au Québec que dans le reste du Canada et qu'aux États-Unis. Au Québec, l'augmentation moins rapide de la dépense a été rendue possible par des mesures de restriction salariale qui ont été appliquées au personnel des commissions scolaires.

---

1. Les données de base utilisées dans cette fiche proviennent d'une enquête annuelle produite par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.
2. Aux fins de cette comparaison, la dépense par élève aux États-Unis est exprimée en dollars canadiens. Les dollars américains sont convertis en dollars canadiens au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) produits par l'OCDE. « Les PPA sont des taux de conversion monétaire qui permettent d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. En d'autres termes, une somme d'argent donnée, convertie en monnaies nationales au moyen des PPA, permettra d'acheter le même panier de biens et services dans tous les pays. Les PPA sont donc des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences de niveaux de prix existant entre les pays » (OCDE, *Comptes nationaux*).

Pendant ce temps, en Ontario et aux États-Unis, les conditions de travail du personnel des commissions scolaires étaient sensiblement améliorées, de sorte que la dépense par élève de ces deux régions est devenue plus élevée qu'au Québec depuis le milieu des années 80.

Entre 1990 et 2000, la dépense par élève a fluctué dans les régions du Canada et, en 2000-2001, la dépense par élève au Québec est un peu plus élevée que pour la moyenne canadienne. Il faut noter que la dépense par élève au Québec a augmenté de 14 % entre 1998 et 2000. Cette augmentation s'explique surtout par l'entente intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats établissant une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant (dans le cadre des travaux sur l'équité salariale), par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective et par les mesures de soutien aux commissions scolaires[3].

Aux États-Unis, la tendance est à la hausse et, en 2000-2001, la dépense par élève était 28 % plus élevée qu'au Québec. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains en 2000-2001, on comptait 47 États[4] dont la dépense par élève était plus élevée qu'au Québec et 4 États où elle était inférieure. En comparaison, 48 États[4] avaient une dépense par élève plus élevée qu'en Ontario.

---

3. Voir la fiche 1.6.
4. Y compris le district fédéral de Columbia.

Tableau 1.7

Dépense de fonctionnement par élève[1] des commissions scolaires, Québec, régions du Canada et États-Unis (en dollars courants[2])

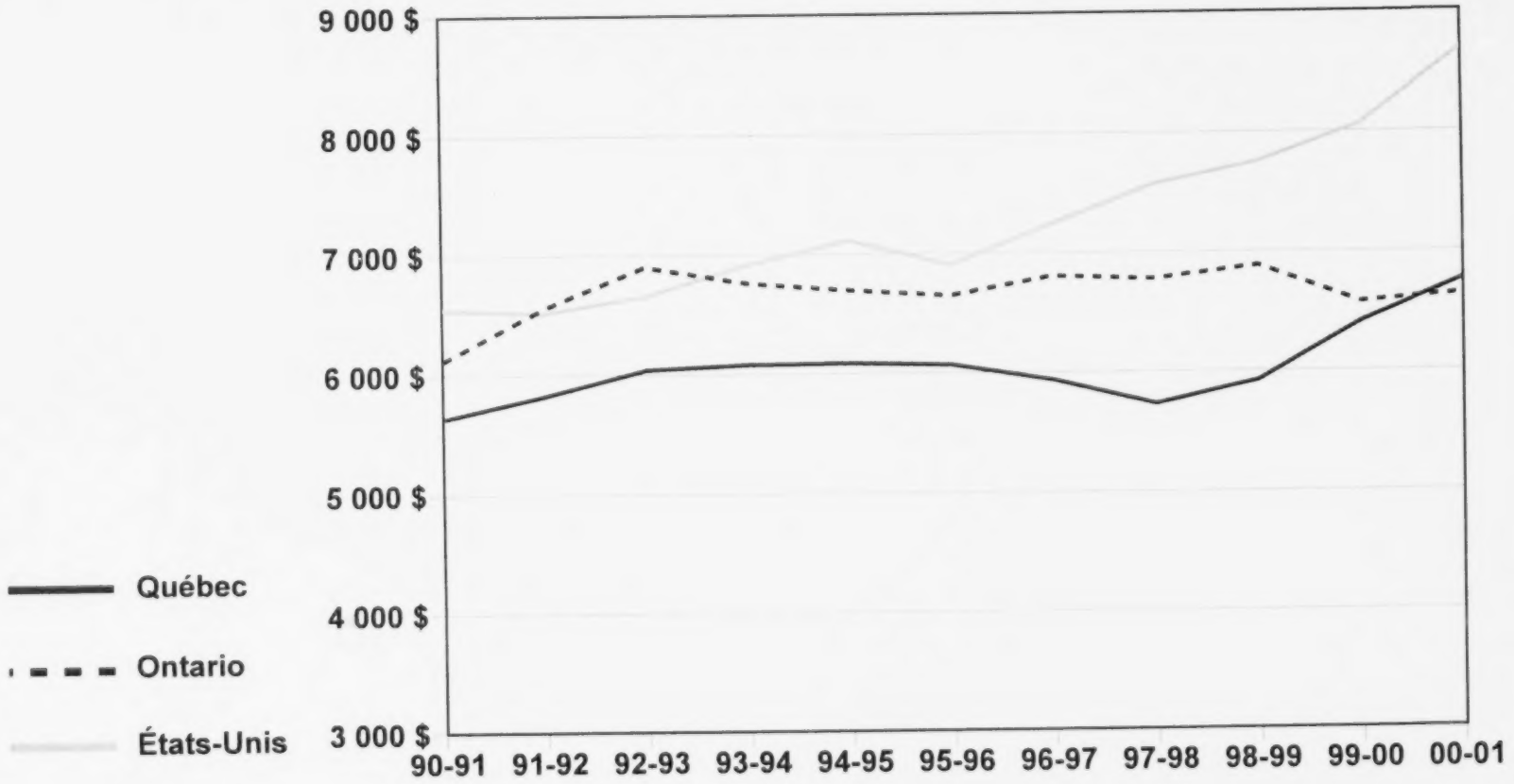
	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1999-2000	2000-2001[e]
Québec	**5 634**	**6 037**	**6 083**	**5 929**	**6 403**	**6 761**
Canada sans le Québec	**5 607**	**6 172**	**6 172**	**6 322**	**6 439**	**6 552**
Provinces de l'Atlantique	4 538	4 789	4 959	5 056	5 693	5 723
Ontario	6 114	6 898	6 696	6 804	6 569	6 637
Provinces de l'Ouest	5 235	5 592	5 782	6 009	6 424	6 608
Canada	**5 613**	**6 142**	**6 152**	**6 236**	**6 430**	**6 588**
Etats-Unis	**6 551**	**6 656**	**7 114**	**7 246**	**8 057**	**8 686**

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme) ainsi que les immobilisations financées à même les revenus courants. La contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est incluse dans la dépense de fonctionnement.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.7

Dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires, Québec, Ontario et États-Unis (en dollars courants)



1.8 Le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires

En 2000-2001, le nombre moyen d'élèves par éducateur est moins élevé au Québec que dans les autres provinces, mais est plus élevé que dans la majorité des États américains.

En 2000-2001, le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires est estimé à 16,2 élèves au Québec, alors qu'aux États-Unis il est estimé à 14,9. Le rapport élèves-enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants des commissions scolaires. Les données sur l'effectif scolaire et l'effectif enseignant sont exprimées selon l'équivalence au temps plein. Le rapport ainsi obtenu n'indique pas le nombre moyen d'élèves dans les classes. Pour bien comprendre la différence entre ces deux rapports, il faut considérer le rapport élèves-enseignant comme un indicateur composite qui est le résultat de l'action de trois variables qui en déterminent le niveau. Ces variables sont : le nombre moyen d'élèves par classe, le temps d'enseignement moyen des enseignants et le temps d'instruction moyen des élèves.

En 2000-2001, le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires du Québec était donc plus élevé de 1,3 à celui des États-Unis. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains, on comptait 9 États dont le nombre d'élèves par enseignant était plus élevé qu'au Québec et 42 États[1] dont le nombre était inférieur (selon les données les plus récentes disponibles par État).

Les données disponibles pour les autres provinces portent sur un concept de personnel plus englobant. Le personnel d'enseignement (éducateurs) comprend, en plus des enseignants réguliers, le personnel de direction des écoles ainsi que les professionnels non enseignants qui travaillent auprès des élèves (dont les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation et les animateurs de pastorale)[2]. Le tableau 1.8b présente les données sur le rapport élèves-éducateur. En 2000-2001, ce rapport est moins élevé au Québec (14,8) que dans les provinces de l'Atlantique (16,0), qu'en Ontario (15,9) et que dans les provinces de l'Ouest (16,8). Le nombre moins élevé d'élèves par éducateur au Québec qu'en Ontario s'explique surtout par le temps de présence en classe des enseignants qui est moins élevé au

1. Y compris le district fédéral de Columbia.
2. Les données de base utilisées aux fins du calcul du rapport élèves-éducateur proviennent d'une enquête annuelle produite par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.

Québec. Ainsi, le temps de présence en classe des enseignants québécois est de 615 heures par année au secondaire, alors que celui de leurs homologues ontariens est de 740 heures. Comme la taille moyenne des classes est sensiblement la même dans les deux provinces et que le temps d'instruction des élèves est respectivement de 900 heures au Québec et de 950 heures en Ontario, le moins grand temps de présence en classe des enseignants québécois signifie qu'il faut engager relativement plus d'enseignants.

Au cours des années 90, le rapport élèves-éducateur a fluctué légèrement au Québec et dans les provinces de l'Atlantique et un peu plus fortement dans les provinces de l'Ouest. En Ontario, il a augmenté de façon significative. Cette augmentation du rapport ontarien est le résultat des coupures de postes qui découlent de la mise en application de la loi de 1993 sur le contrat social. Un des objectifs de cette loi était de réduire le personnel enseignant des commissions scolaires.

Au Québec, il y a eu également des compressions budgétaires au cours des années 90, mais celles-ci ont surtout porté sur les salaires. Il faut aussi indiquer que, dans le cadre des négociations des conventions collectives, les parties syndicales au Québec ont surtout privilégié la protection du niveau d'emplois et la tâche d'enseignement, et ont accepté de faire certains compromis sur les salaires.

Tableau 1.8a

Rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires, Québec et États-Unis

	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1999-2000	2000-2001[e]
Québec	16,1	15,7	15,8	16,1	16,4	16,2
États-Unis	16,7	16,9	16,8	16,6	15,7	14,9

Tableau 1.8b

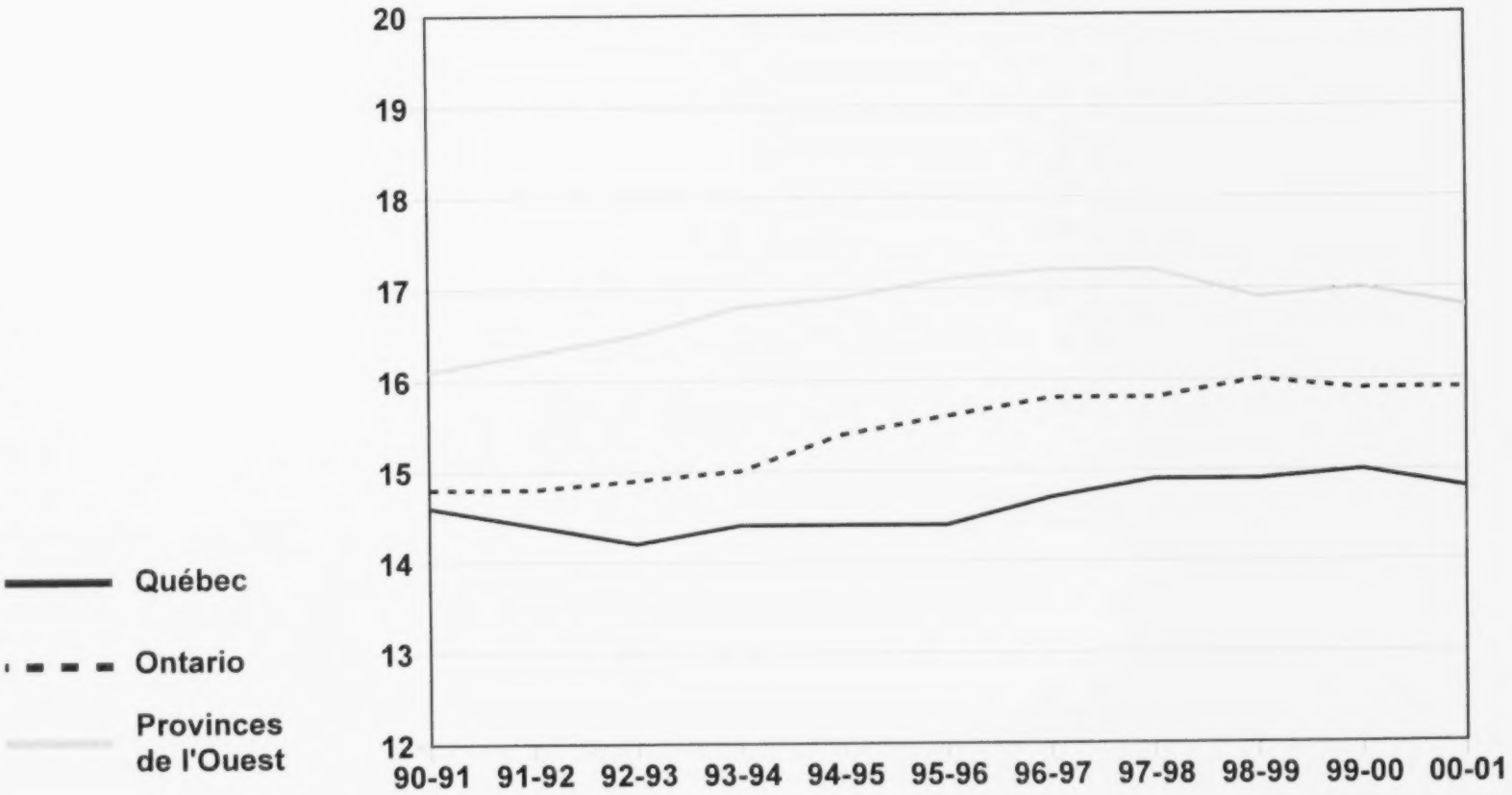
Rapport élèves-éducateur[1] dans les commissions scolaires, Québec et régions du Canada

	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1999-2000	2000-2001[e]
Québec	**14,6**	**14,2**	**14,4**	**14,7**	**15,0**	**14,8**
Canada sans le Québec	**15,4**	**15,6**	**16,0**	**16,3**	**16,3**	**16,3**
Provinces de l'Atlantique	15,9	16,1	16,4	16,5	16,0	16,0
Ontario	14,8	14,9	15,4	15,8	15,9	15,9
Provinces de l'Ouest	16,1	16,5	16,9	17,2	17,0	16,8
Canada	**15,2**	**15,3**	**15,6**	**15,9**	**16,0**	**15,9**

e : Estimations.
1. Voir la définition dans le texte.

Graphique 1.8

Rapport élèves-éducateur dans les commissions scolaires, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest



1.9 Le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires

En 2000-2001, le salaire moyen des éducateurs est moins élevé au Québec que dans les régions avoisinantes.

En 2000-2001, le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec est estimé à 46 823 $[1], alors que celui que reçoivent leurs collègues américains[2] s'élève en moyenne à 51 049 $. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains en 2000-2001, on comptait 24 États[3] dont le personnel enseignant recevait un salaire moyen plus élevé qu'au Québec, et 27 autres, une rémunération plus faible.

Les données disponibles pour les autres provinces portent sur un concept de personnel plus englobant. Le personnel d'enseignement (éducateurs) comprend, en plus des enseignants réguliers, le personnel de direction des écoles ainsi que les professionnels non enseignants qui travaillent auprès des élèves (dont les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation et les animateurs de pastorale)[4]. Le tableau 1.9b présente les données sur le salaire moyen des éducateurs. En 2000-2001, le salaire moyen était moins élevé au Québec que dans le reste du Canada. L'écart entre le salaire moyen au Québec (49 175 $) et en Ontario (57 644 $) était de 15 %.

Entre 1990 et 1998, le salaire moyen des éducateurs a augmenté de 5 % au Québec, alors qu'il connaissait une hausse de 19 % dans le reste du Canada. Au Québec, dans un contexte de lutte au déficit budgétaire, les ententes

---

1. Le salaire moyen est calculé pour tous les enseignants québécois (quel que soit leur statut).
2. Le salaire moyen du personnel enseignant américain a été établi à partir de données de la National Education Association; ces données ont été par la suite exprimées en dollars canadiens au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) produits par l'OCDE. « Les PPA sont des taux de conversion monétaire qui permettent d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. En d'autres termes, une somme d'argent donnée, convertie en monnaies nationales au moyen des PPA, permettra d'acheter le même panier de biens et services dans tous les pays. Les PPA sont donc des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences de niveaux de prix existant entre les pays » (OCDE, *Comptes nationaux*).
3. Y compris le district fédéral de Columbia.
4. Les données de base utilisées aux fins du calcul du salaire moyen des éducateurs proviennent d'une enquête annuelle produite par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.

entre le gouvernement et les syndicats ont fait en sorte que le salaire moyen des enseignants a peu bougé. Il faut indiquer également qu'il y a eu au Québec, en 1997, un vaste programme de départs volontaires qui a amené un rajeunissement du personnel enseignant. Ce rajeunissement du personnel a eu un effet à la baisse sur le salaire moyen.

Cependant, il y a eu une augmentation importante du salaire moyen des éducateurs au Québec entre 1998-1999 et 2000-2001 (10 %). Cette augmentation s'explique surtout par l'entente intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats établissant une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant (dans le cadre des travaux sur l'équité salariale) et par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective. Le redressement des échelles de salaires a un effet rétroactif jusqu'en 1995-1996, mais les rapports financiers des commissions scolaires ne le prennent en compte qu'à compter de 1999-2000, et c'est ce qui explique la forte augmentation observée cette année-là (redressement important des échelles salariales par rapport à l'année précédente)[5].

Par ailleurs, si l'on veut situer la rémunération du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec par rapport à celle du personnel enseignant des pays de l'OCDE, il est possible de le faire à partir d'indicateurs comme le traitement de départ, le traitement après 15 ans d'ancienneté et le traitement maximal[6].

---

5. Cependant, il est important de noter que les montants versés en rétroactivité en 1999-2000 pour les années passées ne sont pas considérés aux fins du calcul du salaire moyen en 1999-2000 et que les données sur les salaires moyens des années antérieures ne sont pas ajustées.
6. Voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : DEMERS, Marius. *Rémunération des enseignants dans le réseau public, au primaire et au secondaire, en 1997-1998 : une comparaison Québec - pays de l'OCDE*, n° 19, septembre 2000. Ce document est disponible dans Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca.

Tableau 1.9a

Salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires, Québec et États-Unis (en dollars courants[1])

	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1999-2000	2000-2001[e]
Québec	40 478	42 847	43 080	42 997	45 392	46 823
Etats-Unis	43 009	44 837	45 844	45 788	48 817	51 049

Tableau 1.9b

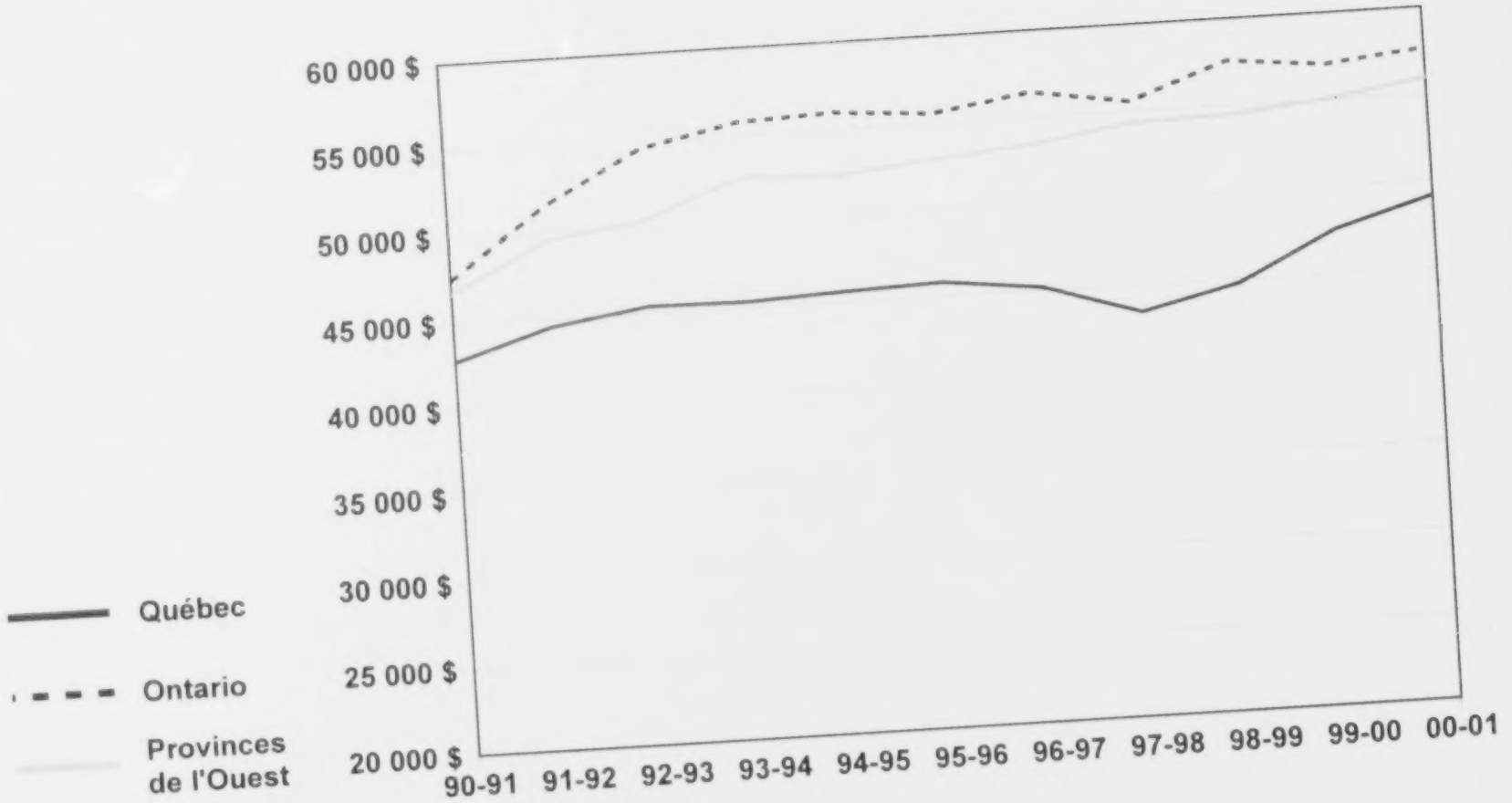
Salaire moyen des éducateurs[2] des commissions scolaires, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1999-2000	2000-2001[e]
Québec	**42 801**	**45 410**	**45 610**	**45 190**	**47 546**	**49 175**
Canada sans le Québec	**46 898**	**52 117**	**53 728**	**54 517**	**55 446**	**56 150**
Provinces de l'Atlantique	44 588	45 915	47 104	48 259	50 477	50 597
Ontario	47 470	54 530	55 932	56 444	57 055	57 644
Provinces de l'Ouest	46 691	50 379	52 315	53 448	55 065	55 945
Canada	**45 926**	**50 500**	**51 772**	**52 288**	**53 769**	**54 645**

e : Estimations.
1. Voir la note 2 au bas du texte.
2. Voir la définition dans le texte.

Graphique 1.9

Salaire moyen des éducateurs des commissions scolaires, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.10 La dépense de fonctionnement des cégeps

En 2000-2001, la dépense de fonctionnement des cégeps pour l'enseignement ordinaire est estimée à environ 1,1 milliard de dollars, alors que l'effectif scolaire est d'environ 149 000 élèves[1]. La dépense par élève est estimée à 7 650 $.

Entre 1998-1999 et 2000-2001, la dépense de fonctionnement des cégeps a augmenté de 10 %, alors que l'effectif scolaire diminuait de 4 %. Il en a résulté une forte augmentation de la dépense par élève.

Entre 1976 et 1981, la dépense de fonctionnement des cégeps pour l'enseignement ordinaire a augmenté à un taux moyen composé de 14,8 %. Ce fort rythme de croissance s'explique surtout par un taux d'inflation élevé, par des augmentations salariales supérieures au taux d'inflation et, enfin, par une importante augmentation de l'effectif scolaire (un taux moyen de 3,0 % par année). Cela s'est traduit par une hausse de 4,2 % de la dépense par élève en dollars constants entre 1976 et 1981[2].

Entre 1981 et 1989, il y a eu un net ralentissement dans l'accroissement de la dépense de fonctionnement des cégeps, le taux d'augmentation annuel moyen de la dépense exprimée en dollars courants ayant été réduit à 4,2 %. Cette réduction du taux de croissance s'explique par un ralentissement du taux d'inflation, mais aussi par des mesures budgétaires restrictives. Par ailleurs, l'effectif scolaire a augmenté jusque vers le milieu des années 80, mais il a diminué par la suite. La dépense par élève en dollars constants se situait à un niveau légèrement plus bas en 1989-1990 qu'en 1981-1982.

En 1990-1991, la dépense par élève en dollars courants était de 6 920 $, soit 8,6 % de plus qu'en 1989-1990 (ce qui correspond à un taux d'augmentation réel de 3,4 %). Cette augmentation s'explique principalement par une diminution

1. Il s'agit des inscriptions d'automne reconnues aux fins des devis pédagogiques.
2. Pour exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des cégeps. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs dans les cégeps. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les cégeps.

du nombre moyen d'élèves par enseignant à la suite de l'ajout de postes en vertu du règlement d'une convention collective. L'augmentation du nombre d'enseignants se rapporte à des activités comme la coordination départementale, les stages, le perfectionnement du personnel enseignant et l'encadrement des élèves.

Au cours des années 90, la dépense par élève en dollars constants était surtout à la baisse. Cela s'explique par les compressions budgétaires et par l'application de mesures d'économies dans les cégeps. Ces mesures découlent en bonne partie des ententes entre le gouvernement et les syndicats qui ont permis de diminuer les coûts de main-d'œuvre. Ainsi, entre 1990 et 1998, la dépense par élève en dollars constants a diminué de 12 %.

Entre 1998-1999 et 2000-2001, on a observé une augmentation de 14 % de la dépense par élève en dollars courants et de 7 % de la dépense par élève en dollars constants. Ces augmentations s'expliquent surtout par l'entrée en vigueur de nouvelles conventions collectives pour tout le personnel des cégeps, par les mesures de soutien aux établissements (soutien au développement des nouvelles technologies de l'information, soutien accordé aux carrières scientifiques, soutien à la réussite, etc.) et par le soutien à l'équilibre budgétaire dans certains cégeps.

Tableau 1.10

Dépense de fonctionnement[1] des cégeps

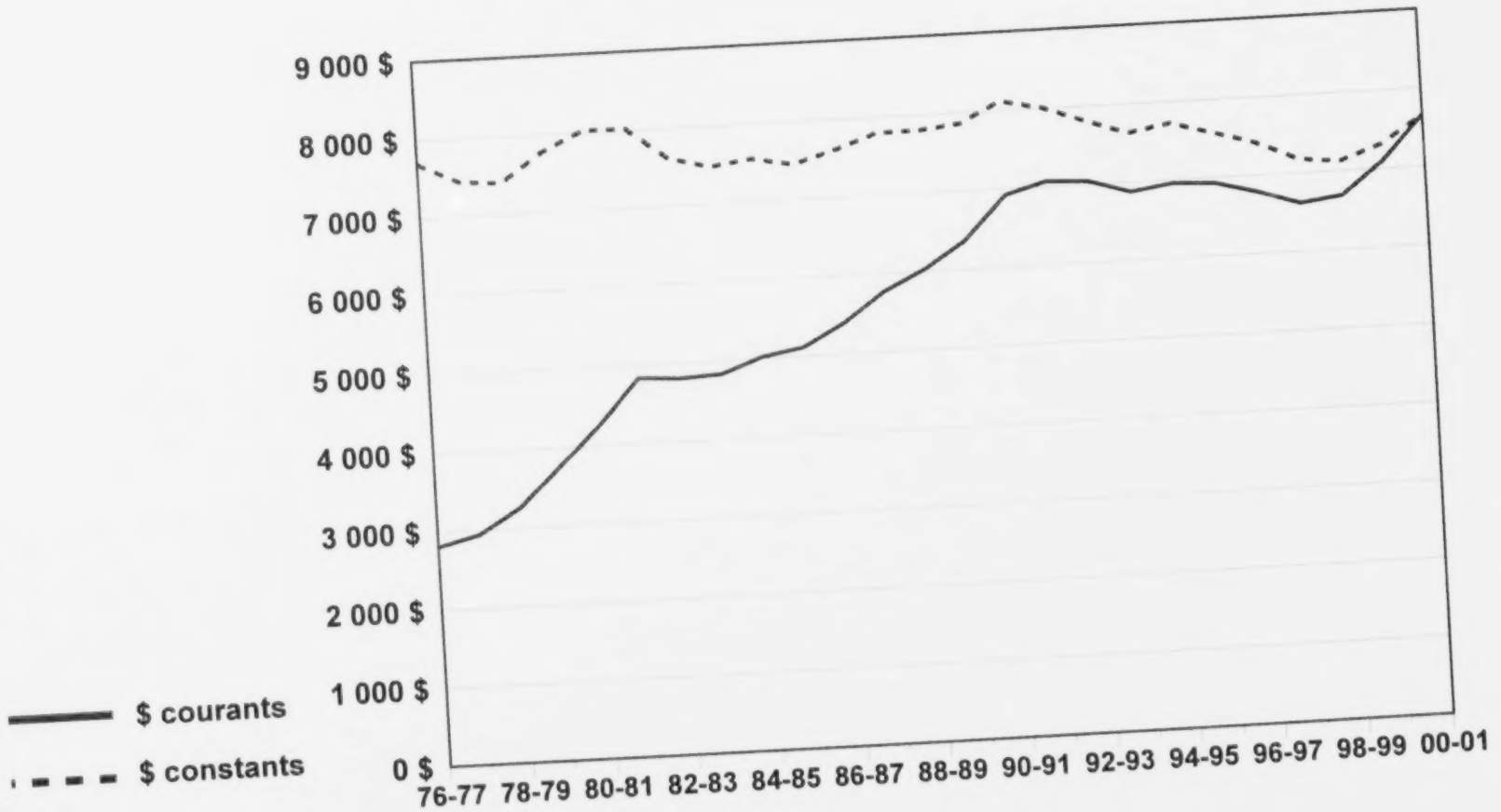
	1976-1977	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000	2000-2001[e]
Dépense totale en dollars courants (en millions de dollars)	298,7	596,0	830,7	1 074,9	1 082,6	1 137,3
Dépense par élève en dollars courants	2 810	4 831	6 370	6 876	7 095	7 650
Dépense par élève en dollars constants de 2000-2001[2]	7 697	8 021	7 860	7 632	7 312	7 650

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme) et les immobilisations financées à même les revenus courants.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.10

Dépense de fonctionnement par élève des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2000-2001



1.11 Le rapport élèves-enseignant, le salaire moyen et le coût des enseignants par élève dans les cégeps

En 2000-2001, le rapport élèves-enseignant dans les cégeps est estimé à 12,8 élèves et le salaire moyen des enseignants, à 53 217 $. Le coût réel du personnel enseignant a augmenté de 7 % depuis 1998-1999.

Nous avons présenté dans la fiche 1.10 une analyse de l'évolution de la dépense de fonctionnement des cégeps. La présente fiche se veut un complément de la fiche 1.10. Les coûts salariaux du personnel enseignant représentent plus de la moitié du total de la dépense de fonctionnement des cégeps en 2000-2001, et l'évolution de ces coûts a été déterminante dans l'évolution de la dépense de fonctionnement[1]. Deux facteurs déterminent le niveau du coût des enseignants par élève[2] : le rapport élèves-enseignant et le salaire moyen du personnel enseignant dans les cégeps.

En 2000-2001, le rapport élèves-enseignant dans les cégeps est estimé à 12,8 élèves, alors que le salaire moyen des enseignants se situe à 53 217 $. Le rapport élèves-enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants des cégeps[3]. Le rapport ainsi obtenu n'indique pas le nombre moyen d'élèves dans les classes. Pour bien comprendre la différence entre ces deux rapports, il faut considérer le rapport élèves-enseignant comme un indicateur composite qui est le résultat de l'action de trois variables qui en déterminent le niveau. Ces variables sont : le nombre moyen d'élèves par classe, le temps d'enseignement moyen des enseignants et le temps d'instruction moyen des élèves.

Entre 1981 et 1989, le rapport élèves-enseignant est passé de 12,3 à 14,3 élèves, alors que le salaire moyen du personnel enseignant a augmenté de 32 595 $ à 44 217 $, soit une hausse de 36 %. En comparaison, l'indice des prix à la consommation (IPC) a augmenté de 53 % au cours de cette période. Le coût des enseignants par élève, en

1. Les coûts salariaux qui sont considérés dans la présente fiche ne comprennent pas les avantages sociaux. S'ils étaient inclus, les coûts salariaux du personnel enseignant représenteraient plus de 60 % du total de la dépense de fonctionnement des cégeps.
2. Le coût des enseignants par élève est obtenu par la division de la masse salariale du personnel enseignant par le nombre d'élèves.
3. Les données sur l'effectif scolaire représentent les inscriptions d'automne reconnues aux fins des devis pédagogiques, et celles sur l'effectif enseignant sont exprimées selon l'équivalence au temps plein.

dollars courants, est passé de 2 659 $ en 1981-1982 à 3 098 $ en 1989-1990, soit une augmentation de 17 %, mais le coût par élève en dollars constants a diminué de 13 %[4].

Au cours des années 90, le rapport élèves-enseignant a fluctué et il est de 12,8 élèves en 2000-2001. Le salaire moyen a augmenté de 14 % entre 1990 et 2000 et il se situait à 53 217 $ en 2000-2001. Le coût des enseignants par élève, en dollars courants, a connu une hausse de 21 % alors que le coût correspondant en dollars constants a augmenté de 3 % entre 1990 et 2000.

Les mesures de réduction des coûts de main-d'œuvre, dont il a été fait mention dans la fiche 1.10, ont contribué à la réduction du coût réel des enseignants par élève entre 1990 et 1998. Il faut rappeler, en particulier, le programme de départs volontaires qui a amené un rajeunissement du personnel enseignant. Les mesures d'économies se situaient dans le contexte de la lutte au déficit budgétaire entreprise par le gouvernement du Québec au cours des années 90. En 1999-2000 et en 2000-2001, on observe une augmentation du coût réel du personnel enseignant. Cette augmentation s'explique surtout par l'entrée en vigueur des nouvelles conventions collectives pour tout le personnel des cégeps et par la diminution moyenne du rapport élèves-enseignant, qui est passé de 13,8 en 1998-1999 à 12,8 en 2000-2001.

---

4. Pour exprimer le coût des enseignants par élève en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des cégeps. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs dans les cégeps. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les cégeps.

Tableau 1.11

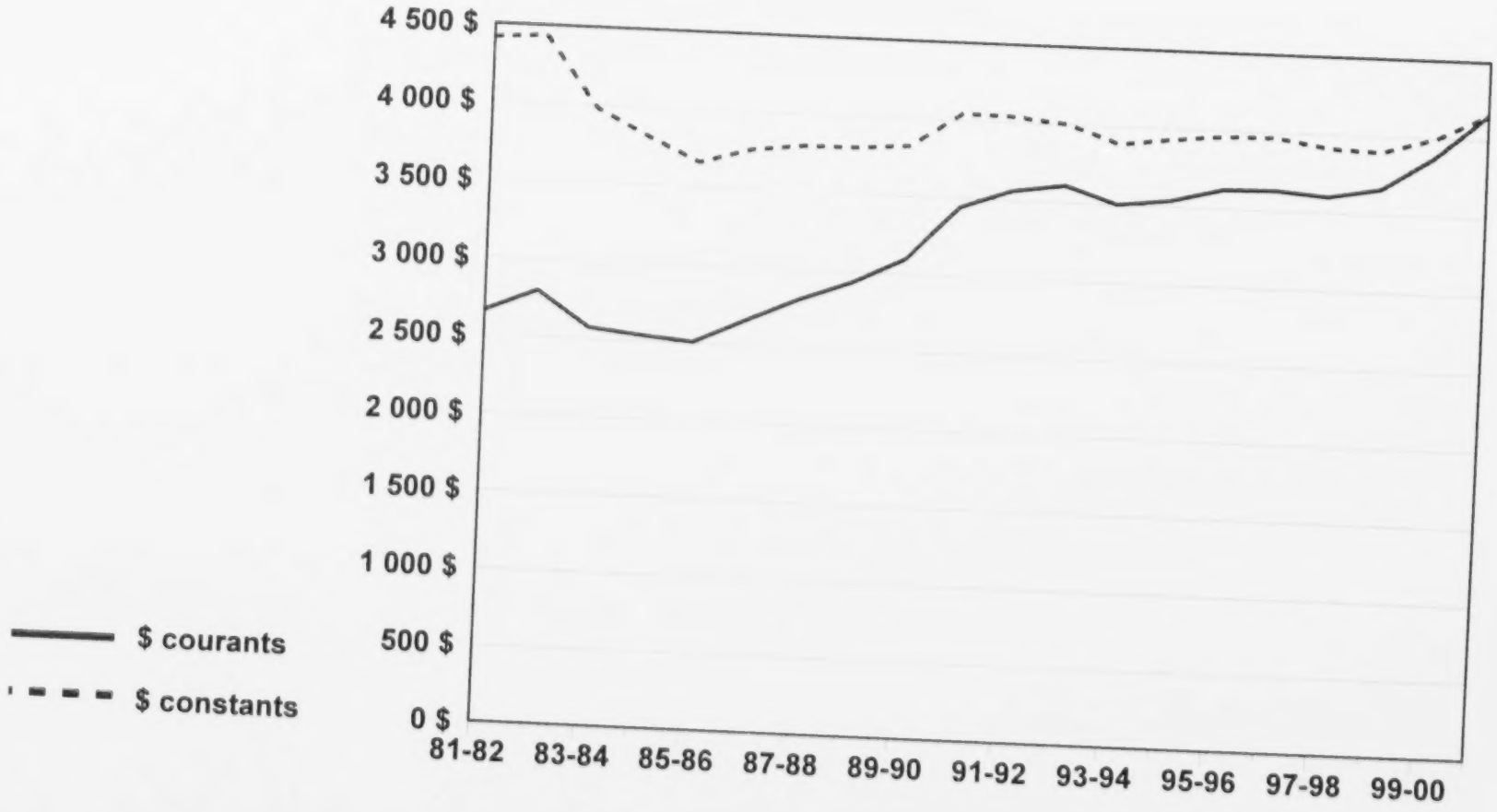
Rapport élèves-enseignant[1], salaire moyen du personnel enseignant et coût des enseignants par élève dans les cégeps

	1981-1982	1989-1990	1990-1991	1993-1994	1999-2000	2000-2001[e]
Rapport élèves-enseignant	12,3	14,3	13,5	13,9	13,4	12,8
Salaire moyen en dollars courants	32 595	44 217	46 512	48 789	51 722	53 217
Coût des enseignants par élève						
En dollars courants	2 659	3 098	3 444	3 503	3 873	4 154
En dollars constants de 2000-2001	4 415	3 822	4 045	3 888	3 992	4 154

e : Estimations.
1. Voir la note 3 au bas du texte.

Graphique 1.11

Coût par élève des enseignants des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2000-2001



1.12 La dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB

En 2000-2001, la dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB est estimée à 1,49 % au Québec[1]; par comparaison, ce taux est estimé à 2,05 % dans les provinces de l'Atlantique, à 1,30 % en Ontario et à 1,22 % dans les provinces de l'Ouest[2].

En 2000-2001, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire au Québec est de 1,49 %, alors qu'elle est de 1,31 % dans le reste du Canada. L'effort financier plus élevé au Québec s'explique surtout par un PIB par habitant moins important que dans le reste du Canada.

En 1976-1977, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire était la même au Québec qu'en Ontario, mais dans les années qui ont suivi, l'effort financier a augmenté au Québec, alors qu'il diminuait en Ontario et dans les provinces de l'Ouest.

Entre 1981 et 1989, cette part du PIB a connu une légère tendance à la baisse au Québec, en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique, alors que dans les provinces de l'Ouest, elle a augmenté. Cependant, au début des années 90, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire au Québec s'est accrue de façon importante, alors que dans le reste du Canada, les augmentations ont été moins considérables.

Il s'est donc creusé un écart appréciable entre le Québec et le reste du Canada dans l'effort financier. Au cours de la période de 1986 à 1993, la dépense globale pour l'enseignement universitaire au Québec a augmenté de 73 %, comparativement à 56 % dans le reste du Canada. L'augmentation plus forte au Québec s'explique en partie par la forte croissance de la recherche dans ses universités[3], mais aussi par la hausse plus importante qu'ailleurs des ressources consacrées à l'enseignement.

---

1. En 2000-2001, le Québec consacrait 3,25 milliards de dollars à l'enseignement universitaire, alors que son PIB était de 218,6 milliards.
2. Les données sur les universités présentées ici n'ont pas été ajustées pour tenir compte des différences structurelles dans les systèmes d'enseignement.
3. Voir la fiche 1.16.

Entre 1993 et 2000, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a diminué au Québec. Elle est passée de 1,98 % en 1993-1994 à 1,49 % en 2000-2001 à la suite des compressions budgétaires et de la réduction des coûts de main-d'œuvre. Dans le reste du Canada, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a également diminué, mais la diminution a été moins importante.

En 2000-2001, l'effort financier est demeuré plus élevé au Québec que dans le reste du Canada (sauf dans les provinces de l'Atlantique), en raison surtout du fait que la richesse collective, telle qu'elle est mesurée par le PIB par habitant, y était relativement moins grande que dans le reste du Canada.

Tableau 1.12

Dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire[1] par rapport au PIB, Québec et régions du Canada (en %)

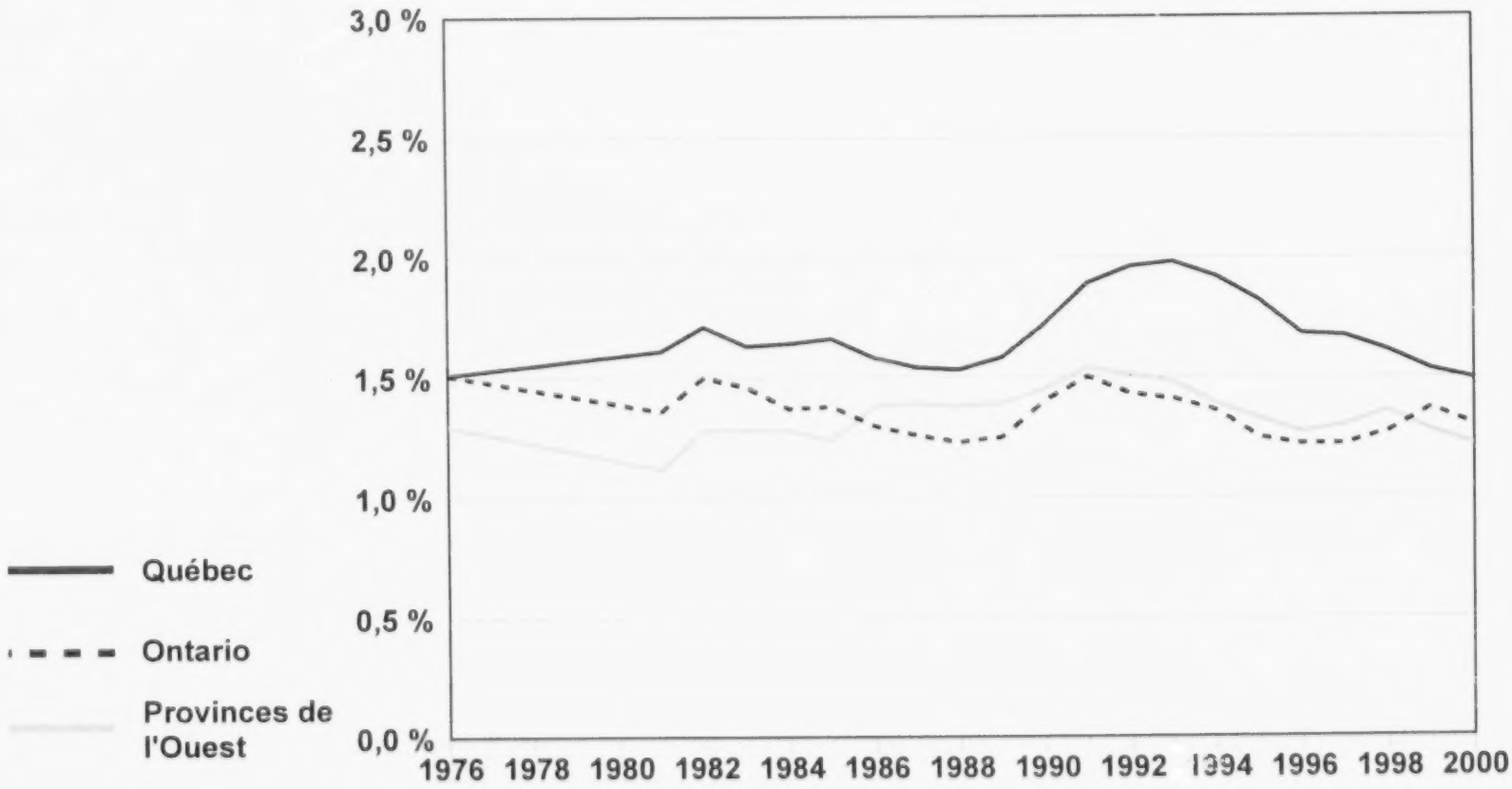
	1976-1977	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000[e]	2000-2001[e]
Québec	**1,51**	**1,61**	**1,58**	**1,98**	**1,53**	**1,49**
Canada sans le Québec	**1,50**	**1,34**	**1,40**	**1,53**	**1,40**	**1,31**
Provinces de l'Atlantique	2,32	2,36	2,22	2,28	2,19	2,05
Ontario	1,51	1,36	1,25	1,41	1,37	1,30
Provinces de l'Ouest	1,30	1,12	1,39	1,48	1,28	1,22
Canada	**1,50**	**1,40**	**1,44**	**1,63**	**1,43**	**1,35**

e : Estimations.

1. La dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des universités, l'aide financière aux études, la recherche subventionnée et commanditée des universités et la dépense de gestion du ministère de l'Éducation (la partie imputable à l'enseignement universitaire). Les données de base utilisées aux fins du calcul de la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire proviennent de Statistique Canada.

Graphique 1.12

Dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire par rapport au PIB, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en %)



1.13 La dépense par étudiant des universités[1]

En 1999-2000, la dépense par étudiant des universités du Québec (excluant la recherche subventionnée) est estimée à 14 318 $. Par comparaison, dans les universités des provinces de l'Atlantique, elle est estimée à 13 647 $, dans celles de l'Ontario, à 14 144 $ et dans les universités des provinces de l'Ouest, à 15 375 $[2].

En 1999-2000, la dépense par étudiant des universités du Québec était moins élevée que dans la moyenne du reste du Canada.

Afin d'assurer une plus grande comparabilité des données, le concept de dépense retenu dans cette fiche comprend le total des fonds suivants : fonctionnement général, fiducie et dotation, et immobilisations[3].

Nous avons montré, dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours de la première moitié des années 80, la dépense par étudiant a augmenté beaucoup moins rapidement au Québec, de telle sorte qu'en 1986-1987, elle était moins élevée au Québec que dans les autres régions du Canada. L'évolution moins rapide de la dépense par étudiant au Québec au cours de cette période s'explique par les restrictions salariales et les compressions budgétaires imposées aux universités québécoises. Cependant, dans la deuxième moitié des années 80 jusqu'au milieu des années 90, la dépense par étudiant a augmenté plus fortement au Québec que dans les autres régions du Canada. Cet accroissement plus rapide de la dépense par étudiant au Québec a été rendu possible grâce

1. Les données sur les universités présentées ici n'ont pas été ajustées pour tenir compte des différences structurelles dans les systèmes d'enseignement. Voir la fiche 1.3.
2. Les données de base utilisées aux fins du calcul de la dépense par étudiant des universités proviennent de Statistique Canada, et les données les plus récentes disponibles, au moment de la rédaction de cette fiche, étaient celles de 1999-2000. En raison des retards liés à l'introduction du nouveau *Système d'information amélioré sur l'éducation* (SIAE), Statistique Canada n'a pas été en mesure de nous transmettre toutes les données nécessaires aux calculs de la dépense par étudiant pour l'année 2000-2001.
3. Nous avons retenu un concept de dépense plus englobant, car il y a des différences dans la façon de comptabiliser les dépenses entre les fonds, d'une province à l'autre (surtout entre le fonds de fonctionnement et le fonds d'immobilisation). Ainsi, une partie des dépenses comptabilisées dans le fonds d'immobilisation au Québec est comptabilisée dans le fonds de fonctionnement en Ontario. Par exemple, les universités du Québec comptabilisent la majorité de leurs dépenses en achats d'ameublement et d'équipement dans le fonds d'immobilisation, tandis que les universités de l'Ontario comptabilisent une forte proportion de ces dépenses dans le fonds de fonctionnement.

au rythme de croissance des subventions gouvernementales par étudiant, mais aussi à l'augmentation des revenus provenant des droits de scolarité.

En 1996-1997, la dépense par étudiant des universités du Québec était 13 % plus élevée que dans les universités des provinces de l'Atlantique et 16 % de plus qu'en Ontario. Par ailleurs, la dépense par étudiant au Québec était 7 % moins élevée que celle dans les provinces de l'Ouest. En 1998-1999, la dépense par étudiant au Québec était moins élevée qu'en 1996-1997. Dans le contexte de la lutte au déficit budgétaire par le gouvernement du Québec, la diminution de la dépense par étudiant s'explique par les compressions budgétaires imposées aux universités et, en particulier, par la réduction des coûts de main-d'œuvre. En 1998-1999, la dépense par étudiant était moins élevée au Québec que dans la moyenne du reste du Canada.

Entre 1998-1999 et 1999-2000, on observe une augmentation de 5 % de la dépense par étudiant au Québec et de 3 % dans le reste du Canada. L'augmentation de la dépense au Québec s'explique surtout par les indexations salariales et par les mesures de soutien à l'équilibre budgétaire des universités.

En 1999-2000, la dépense par étudiant des universités du Québec est un peu plus élevée qu'en Ontario. Si on la ventile par poste de dépense[4], on remarque une dépense par étudiant plus élevée au Québec pour les immobilisations et les frais financiers, mais aussi pour le personnel enseignant[5] et l'administration. À l'inverse, on observe une dépense par étudiant moins élevée au Québec qu'en Ontario pour les autres catégories de personnel et pour des activités relatives à l'informatique et aux communications, les bibliothèques et les services aux étudiants.

---

4. La banque de données de Statistique Canada/ACPAU fournit une ventilation des dépenses des universités par fonction et par poste de dépense (voir la publication : *Statistiques financières des universités et collèges 1999-2000*, préparée par Statistique Canada pour l'Association canadienne du personnel administratif universitaire [ACPAU]).
5. Voir la fiche 1.14.

Tableau 1.13

Dépense de fonctionnement et d'immobilisation par étudiant des universités[1], Québec et régions du Canada (en dollars courants)

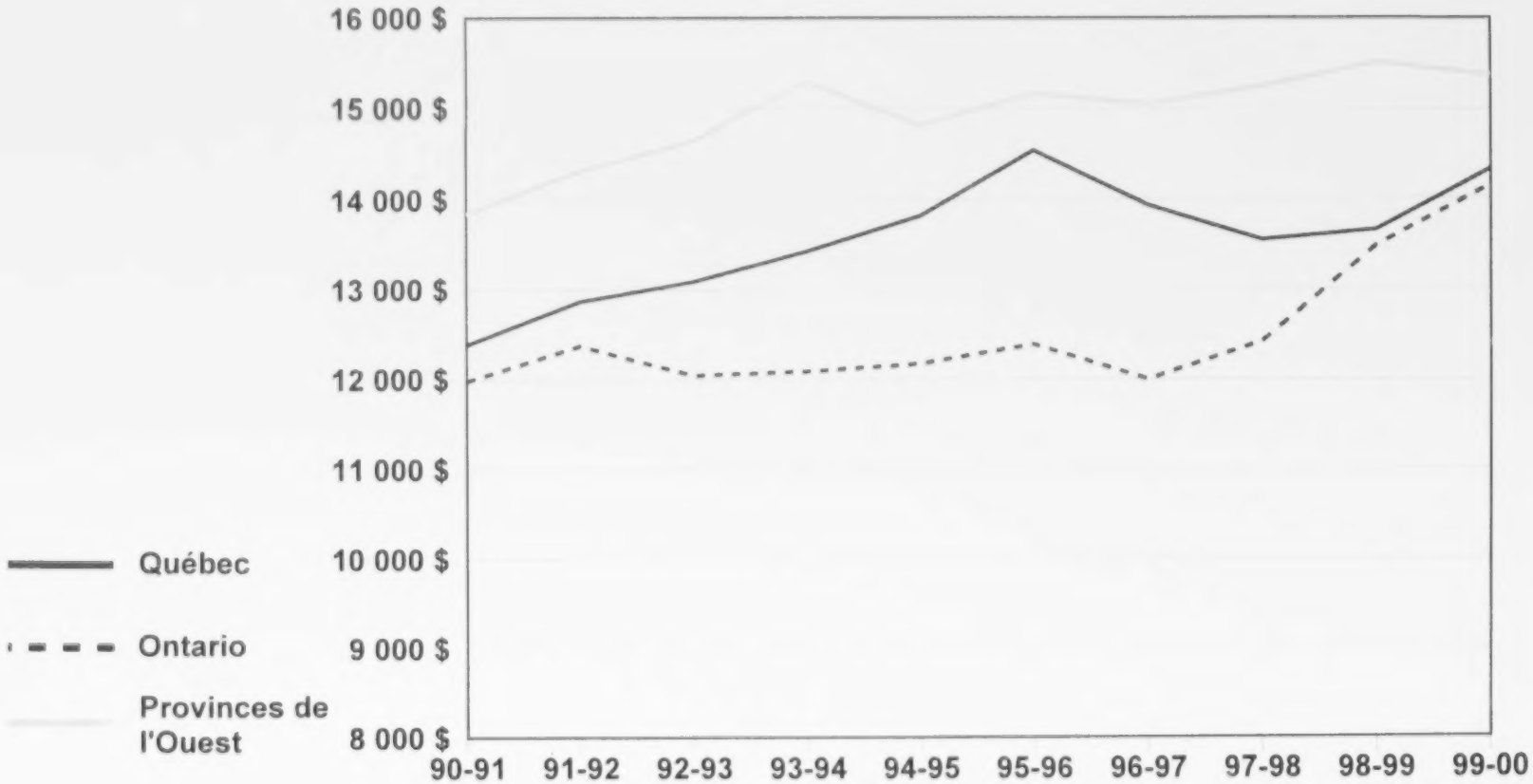
	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1998-1999	1999-2000[e]
Québec	**12 381**	**13 085**	**13 817**	**13 931**	**13 653**	**14 318**
Canada sans le Québec	**12 484**	**12 805**	**13 019**	**13 090**	**14 166**	**14 529**
Provinces de l'Atlantique	11 256	11 467	11 973	12 327	13 094	13 647
Ontario	11 977	12 043	12 172	11 994	13 480	14 144
Provinces de l'Ouest	13 845	14 650	14 821	15 051	15 510	15 375
Canada	**12 457**	**12 877**	**13 226**	**13 301**	**14 041**	**14 478**

e : Estimations.

1. Les données de base utilisées aux fins du calcul de la dépense par étudiant des universités proviennent de Statistique Canada. Les universités considérées par Statistique Canada sont composées de deux types d'établissements : ceux qui sont membres de l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU) et ceux qui n'en sont pas membres. Par ailleurs, aux fins du calcul de la dépense par étudiant, nous avons retenu une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en les divisant par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein.

Graphique 1.13

Dépense de fonctionnement et d'immobilisation par étudiant des universités, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.14 Le nombre moyen d'étudiants par professeur des universités, le salaire moyen et le coût des enseignants par étudiant

En 1999-2000, le nombre moyen d'étudiants par professeur était moins élevé au Québec qu'en Ontario et le salaire moyen y était inférieur de 7 %.

La dépense salariale pour toutes les catégories de personnel des universités (en incluant les avantages sociaux) représente environ 80 % de la dépense de fonctionnement au Québec et dans le reste du Canada. La masse salariale du personnel enseignant constitue le principal élément de la dépense salariale. Le tableau 1.14b fournit des données sur le coût des enseignants par étudiant. La dépense par étudiant pour le personnel enseignant était moins élevée au Québec (4 805 $) que dans les provinces de l'Atlantique (5 042 $) et que dans les provinces de l'Ouest (5 320), en 1999-2000. Elle était cependant 7 % plus élevée qu'en Ontario (4 502 $).

La masse salariale considérée dans le calcul de la dépense par étudiant pour le personnel enseignant inclut la rémunération des doyens, directeurs de département, professeurs, chargés de cours ainsi que les montants versés pour tous les autres employés engagés aux fins d'enseignement (selon le concept retenu par Statistique Canada)[1]. Le tableau 1.14a présente des données sur le nombre moyen d'étudiants par professeur des universités ainsi que des données sur le salaire moyen des professeurs, en 1999-2000, selon la région du pays[2].

En 1999-2000, le nombre moyen d'étudiants par professeur au Québec (20,1) était plus élevé que dans les provinces de l'Atlantique (16,7) et que dans les provinces de l'Ouest (19,4), mais il était inférieur à celui de l'Ontario (21,4). Par ailleurs, le salaire moyen des professeurs au Québec (75 736 $) était plus élevé de 10 % que celui de leurs homologues des provinces de l'Atlantique (68 707 $), mais il était moins élevé de 7 % que celui des professeurs de l'Ontario (81 721 $) et moins élevé de 5 % que celui de leurs homologues des provinces de l'Ouest (79 657 $).

---

1. Les avantages sociaux ne sont pas compris dans la masse salariale utilisée aux fins de ce calcul.
2. Il s'agit du personnel enseignant à temps plein. Par ailleurs, aux fins du calcul du nombre moyen d'étudiants par professeur, nous avons retenu une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en les divisant par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein. Le salaire moyen comprend le traitement de base ainsi que les honoraires additionnels versés pour des fonctions administratives.

Il faut se rappeler ici que le nombre moyen d'étudiants par professeur est obtenu en divisant le nombre d'étudiants par le nombre de professeurs dans les universités. Le rapport ainsi obtenu n'indique pas le nombre moyen d'étudiants dans les salles de cours. Pour bien comprendre la différence entre ces deux rapports, il faut considérer le nombre d'étudiants par professeur comme un indicateur composite qui est le résultat de plusieurs variables. Parmi ces variables, on trouve le nombre moyen d'étudiants par salle de cours, le temps d'enseignement moyen donné par le personnel enseignant et le temps d'instruction moyen reçu par les étudiants. Malheureusement, il existe très peu de données sur les variables qui déterminent le nombre moyen d'étudiants par professeur et, lorsque l'information est disponible, elle n'est pas toujours récente.

Le graphique 1.14 permet de comparer l'évolution du salaire moyen des professeurs des universités du Québec, de l'Ontario et des provinces de l'Ouest. Il apparaît qu'entre 1981 et 1999, le salaire moyen a augmenté moins rapidement au Québec qu'en Ontario et que dans les provinces de l'Ouest. Au cours de cette période, le salaire moyen des professeurs québécois a connu une augmentation annuelle moyenne de 2,9 %, en comparaison d'un taux de 4,1 % en Ontario et de 3,4 % dans les provinces de l'Ouest. Le taux d'inflation moyen, entre 1981 et 1999, a été d'environ 3,5 %, à la fois au Québec et dans le reste du Canada.

Les politiques salariales plus restrictives au Québec au cours des années 80 et 90 et, plus récemment, les ententes entre le gouvernement et les syndicats sur la réduction des coûts de main-d'œuvre expliquent l'évolution plus lente du salaire moyen des professeurs québécois par rapport à celui de leurs homologues de l'Ontario et des provinces de l'Ouest.

Tableau 1.14a

Nombre moyen d'étudiants par professeur et salaire moyen des professeurs des universités, Québec et régions du Canada, en 1999-2000

	Québec	Canada sans le Québec	Provinces de l'Atlantique	Ontario	Provinces de l'Ouest	Canada
Nombre moyen d'étudiants par professeur	20,1	19,9	16,7	21,4	19,4	20,0
Salaire moyen des professeurs (en $)	75 736	78 824	68 707	81 721	79 657	78 076

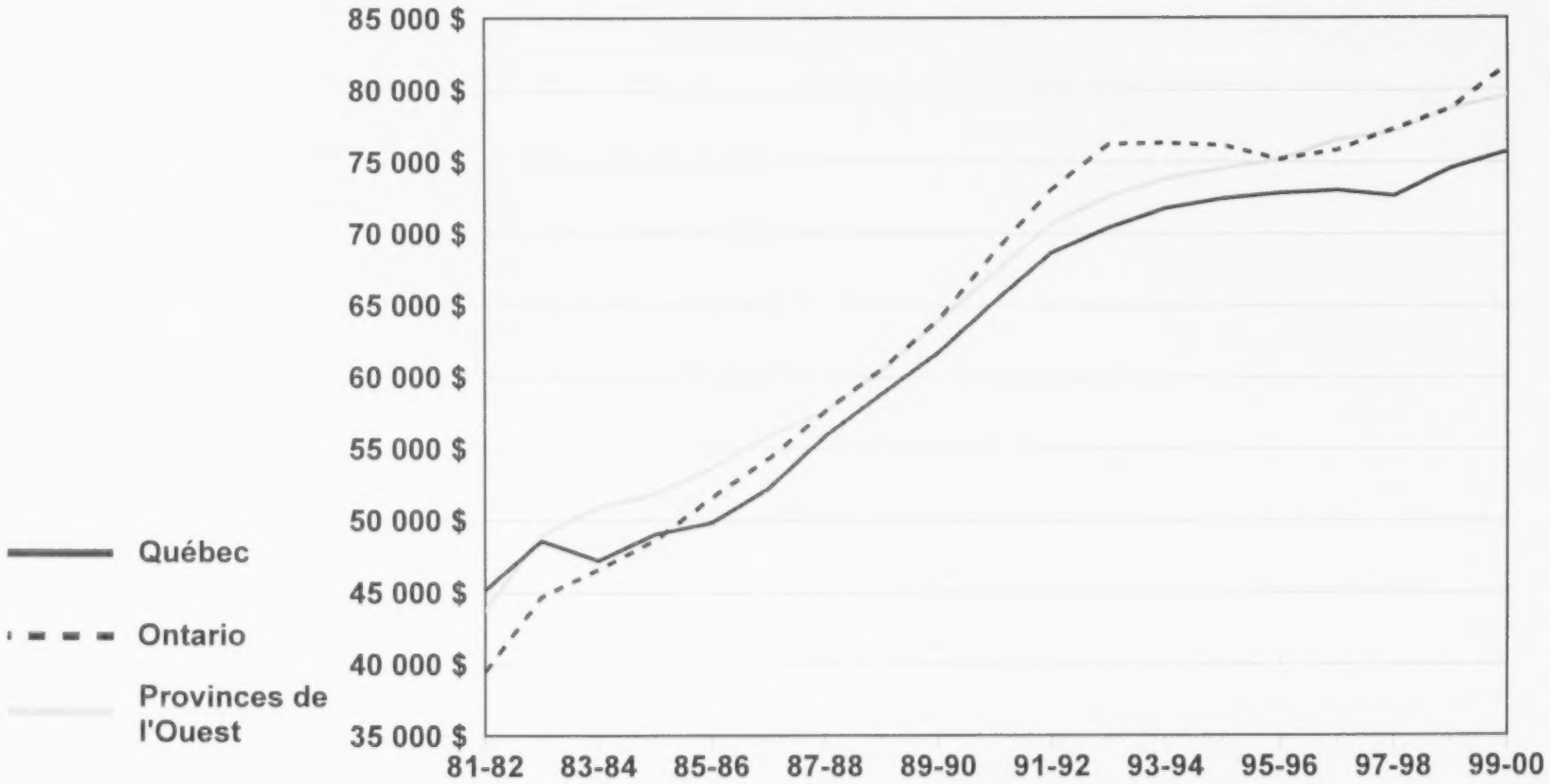
Tableau 1.14b

Coût des enseignants par étudiant des universités, Québec et régions du Canada, en 1999-2000

	Québec	Canada sans le Québec	Provinces de l'Atlantique	Ontario	Provinces de l'Ouest	Canada
Coût des enseignants par étudiant (en $)	4 805	4 871	5 042	4 502	5 320	4 855

Graphique 1.14

Salaire moyen des professeurs des universités, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.15 L'aide financière aux études et les droits de scolarité

En 2000-2001, il y a eu une augmentation importante de l'aide accordée sous forme de bourses.

Au Québec, l'aide financière est offerte aux étudiants de l'enseignement postsecondaire à temps plein ainsi qu'à l'effectif inscrit à la formation professionnelle au secondaire. Elle prend la forme de prêts et de bourses. Le programme québécois d'aide financière aux études est à caractère supplétif : l'étudiant, ses parents, son répondant ou son conjoint sont les premiers à payer pour ses études. L'aide gouvernementale vise à couvrir la différence entre les dépenses admises et la contribution de l'étudiant et, éventuellement, de ses proches.

En 2000-2001, parmi les personnes admissibles à l'aide financière, 21,7 % des élèves de la formation professionnelle du secondaire, 24,8 % des élèves du collégial et 36,5 % des étudiants des universités recevaient une aide. Il faut noter que l'aide financière accordée aux élèves de la formation professionnelle au secondaire provient d'un programme mis en œuvre en 1994-1995. Au total, on compte 128 385 bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. De ce nombre, 71 439 ont obtenu un prêt seulement, 56 445 un prêt et une bourse, et pour 501 autres, l'aide a été totalement attribuée en bourse. L'aide totale accordée sous forme de prêts représente 330,8 millions de dollars et celle sous forme de bourses, 201,8 millions de dollars.

En 2000-2001, à l'université, parmi les bénéficiaires de l'aide financière aux études, 53,5 % ont obtenu un prêt seulement dont le montant moyen était de 2 570 $, alors que 46,5 % ont bénéficié d'un prêt et d'une bourse pour une aide totale de 7 093 $. Ceux qui ont bénéficié d'un prêt et d'une bourse ont obtenu, en moyenne, un peu moins de la moitié de l'aide sous forme de bourse.

Le tableau 1.15b fournit des données historiques sur l'importance relative des formes d'aide financière destinée aux étudiants québécois de l'enseignement universitaire. En 1984-1985, les prêts accordés aux étudiants représentaient 53,6 % du total des montants alloués et les bourses, 46,4 %. Dans les années qui ont suivi, il y a eu une augmentation de la proportion de l'aide accordée sous forme de prêts et une diminution de celle qui est accordée sous forme de bourses de telle sorte qu'en 1999-2000, les pourcentages correspondants étaient respectivement de 68,0 % et de 32,0 %. Cependant, en 2000-2001, on observe un renversement de la tendance. La hausse de la proportion des bourses, en 2000-2001, est associée à la réduction de 25 % du prêt maximal accordé en raison des fonds obtenus dans le cadre du dossier des bourses du millénaire.

En 2000-2001, l'endettement moyen d'un étudiant québécois ayant pris à sa charge son prêt à la fin de ses études universitaires de premier cycle était de 11 674 $. L'endettement moyen pour chacun des deux autres cycles atteignait respectivement 16 170 $ au deuxième cycle et 20 753 $ au troisième cycle.

Pour l'étudiant qui a contracté un prêt au collégial et au premier cycle universitaire, le prêt moyen cumulé atteignait 14 435 $ en 2000-2001. Pour celui qui a obtenu un prêt du collégial jusqu'au deuxième cycle universitaire, il atteignait 21 726 $. Enfin, pour celui qui a bénéficié d'un prêt du collégial jusqu'au troisième cycle universitaire, le prêt moyen cumulé totalisait 29 493 $.

Bien que ces niveaux d'endettement soient relativement élevés, les dettes d'études sont moins élevées au Québec qu'ailleurs au Canada. Cela s'explique en partie par le fait que le Québec accorde, en moyenne, davantage d'aide sous forme de bourses que les autres provinces, mais aussi par le fait qu'au Québec, les droits de scolarité sont les plus bas au Canada.

En effet, les droits de scolarité des étudiants des universités du Québec représentent 42 % de ceux qui sont exigés dans le reste du Canada. Cette situation s'explique par les périodes de « gel » des droits de scolarité. Pourtant, au début des années 90, il y a eu un rattrapage important, mais depuis 1993-1994, les droits de scolarité sont demeurés sensiblement au même niveau au Québec, alors qu'ils ont continué d'augmenter dans les autres régions du Canada. L'écart entre le Québec et le reste du Canada a donc recommencé à s'agrandir, et en 2001-2002, les droits de scolarité dans le reste du Canada (4 009 $) sont 2,4 fois plus élevés que ceux exigés au Québec (1 691 $).

Tableau 1.15a

Moyenne des droits de scolarité des étudiants canadiens inscrits à temps plein au premier cycle universitaire, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1993-1994	2000-2001	2001-2002[p]
Québec	**581**	**948**	**1 350**	**1 630**	**1 691[1]**	**1 691[1]**
Canada sans le Québec	**1 541**	**1 662**	**1 852**	**2 202**	**3 858**	**4 009**
Provinces de l'Atlantique	1 689	1 802	2 023	2 446	3 969	4 102
Ontario	1 561	1 684	1 819	2 076	4 199	4 396
Provinces de l'Ouest	1 440	1 562	1 828	2 298	3 236	3 319

Tableau 1.15b

Proportion de l'aide financière aux étudiants québécois de l'enseignement universitaire sous forme de prêts et de bourses (en %)

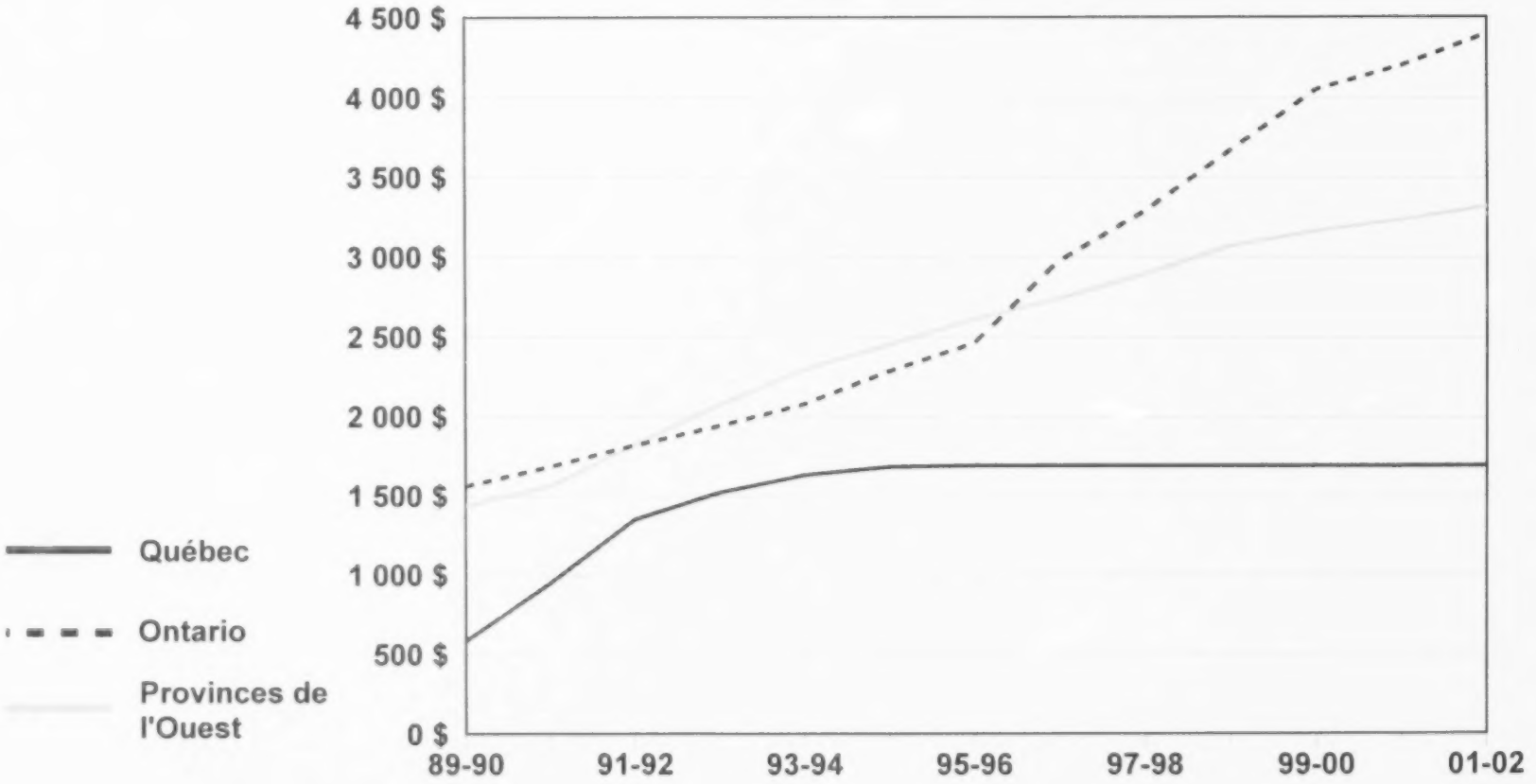
	1984-1985	1989-1990	1991-1992	1993-1994	1999-2000	2000-2001
Prêts	53,6	64,5	60,5	63,0	68,0	59,3
Bourses	46,4	35,5	39,5	37,0	32,0	40,7

p : Données provisoires.

1. Au Québec, depuis l'automne 1997, les étudiants canadiens non-résidents du Québec doivent payer un montant supplémentaire qui n'a pas été pris en considération dans le calcul de la moyenne des droits de scolarité.

Graphique 1.15

Moyenne des droits de scolarité des étudiants inscrits à temps plein au premier cycle universitaire, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.16 La recherche subventionnée et commanditée dans les universités

Le montant des subventions et des contrats de recherche alloués aux universités a augmenté de façon importante de 1989-1990 à 1999-2000, puisqu'il est passé de 401,4 millions de dollars à 722,1 millions de dollars. Cela représente une augmentation annuelle moyenne de 6 %. Le montant par professeur-chercheur est passé de 49 387 $ à 90 209 $, soit une augmentation annuelle moyenne de 8,4 %. En comparaison, l'indice des prix à la consommation (IPC) augmentait en moyenne de 2 % par année.

Au cours de la période de 1989-1990 à 1992-1993, les sommes allouées à la recherche universitaire ont augmenté rapidement, pour baisser ensuite de 1992-1993 à 1997-1998. À partir de 1998-1999, elles ont augmenté de nouveau de façon notable.

Cette augmentation des sommes allouées à la recherche universitaire a été plutôt inégale au cours de la période couverte. D'abord, de 1989-1990 à 1992-1993, les sommes allouées à la recherche universitaire ont augmenté en moyenne de 18 % par année, principalement sous l'impulsion de mesures fiscales d'aide à la recherche et au développement du gouvernement du Québec; ensuite, après la disparition de ces mesures fiscales, une période allant de 1992-1993 à 1997-1998, pendant laquelle les contributions ont diminué en moyenne de 1,6 % par année. Enfin, la tendance à la hausse s'est de nouveau manifestée à partir de 1998-1999 avec une augmentation moyenne de 9,3 %.

De 1992-1993 à 1997-1998, la contribution du gouvernement du Canada a baissé en moyenne de 1,6 % par année, soit au même rythme que les contributions totales. Pour la même période, la contribution du gouvernement du Québec augmentait de 2,5 %. Pendant ce temps, les contributions du secteur privé canadien ont diminué en moyenne de 6,9 % par année, sous l'effet de la disparition des mesures fiscales. La tendance à la hausse a été marquée à compter de 1998-1999, et ce, pour toutes les sources de financement, la hausse la plus importante étant celle du gouvernement fédéral (14,1 % en moyenne) et la moins importante, celle du secteur privé canadien (5,0 %).

En 1999-2000, la contribution du gouvernement du Canada constituait 38,1 % des subventions et des contrats de recherche alloués aux universités. La part du gouvernement du Québec était de 23 %, celle du secteur privé canadien, de 25 %, et celle d'autres sources, de 13,8 %.

Les domaines des sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées recevaient à eux trois 79,9 % des subventions et des contrats de recherche en 1999-2000, soit 37,5 %, 23,8 % et 18,6 % respectivement. Venaient ensuite les sciences humaines (7,4 %), les sciences de l'administration (2,7 %) et les sciences de l'éducation (1,7 %).

Les sciences de la santé recevaient 38,1 % de leurs subventions et de leurs contrats de recherche du secteur privé canadien et 29,7 % du gouvernement du Canada. La contribution du gouvernement du Canada représentait aussi 53,8 % des sommes allouées à la recherche en sciences pures et 45,3 % des sommes allouées à la recherche en sciences appliquées.

En ce qui concerne la recherche en sciences de l'éducation, les sommes obtenues ont varié entre 9 et 12,1 millions de dollars de 1989-1990 à 1999-2000, atteignant leur point culminant en 1994-1995 à 15,1 millions. Depuis 1997-1998, les montants ont progressé de 10,6 % en moyenne.

Tableau 1.16

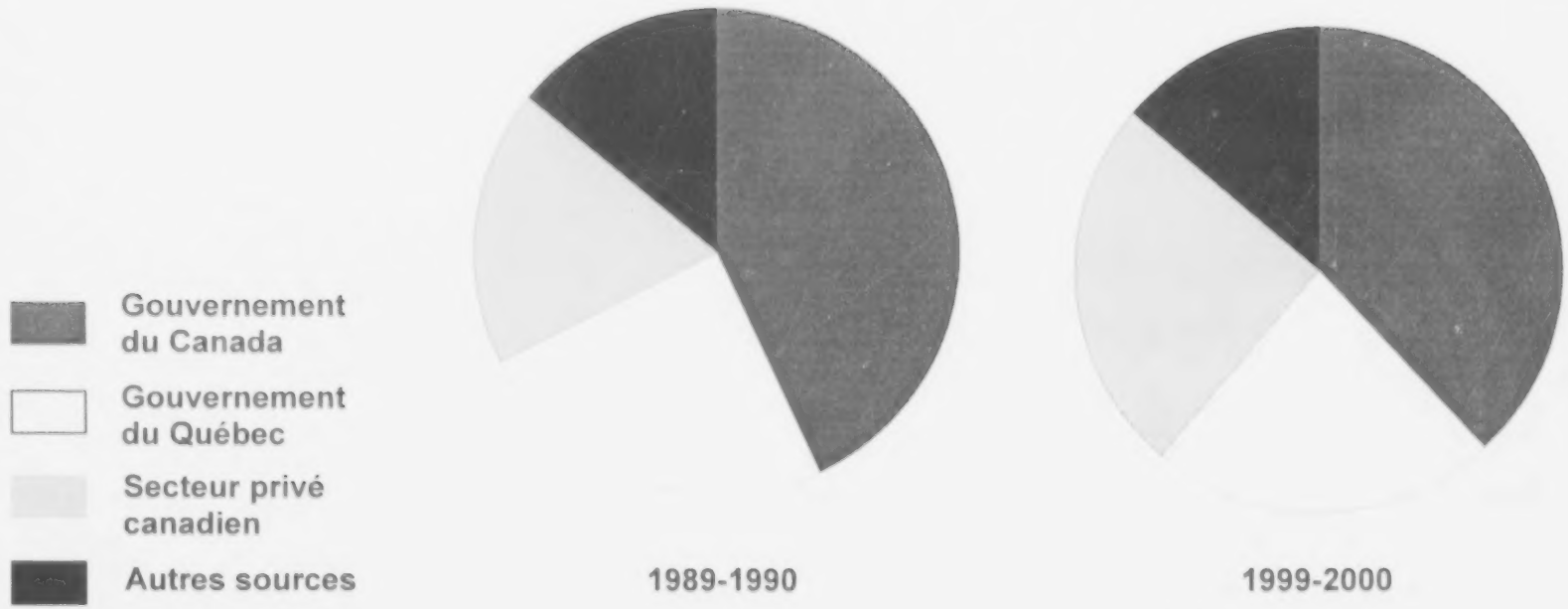
Recherche subventionnée et commanditée selon la source de financement et par professeur-chercheur

	1989-1990	1992-1993	1993-1994	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Subventions et contrats de recherche (en millions de dollars)[1] selon la source						
Gouvernement du Canada	172,8	229,0	226,3	211,6	229,7	275,4
Gouvernement du Québec	98,1	125,7	132,9	142,5	155,2	166,6
Secteur privé canadien	73,8	234,4	199,6	163,8	179,0	180,5
Autres sources	56,6	65,9	74,1	87,3	97,0	99,7
Total	401,4	655,0	632,9	604,5	660,9	722,1
Nombre de professeurs-chercheurs[2]	**8 127**	**8 860**	**8 954**	**8 144**	**8 046**	**8005**
Montant par professeur-chercheur (en dollars)	**49 387**	**73 924**	**70 678**	**74 225**	**82 135**	**90 209**

1. Il est question de toute recherche pour laquelle un financement direct (subvention, contrat, commandite, etc.) est alloué par l'université elle-même ou par des organismes extérieurs à l'université. Il s'agit de travaux de recherche effectués sous la responsabilité de professeurs-chercheurs d'université, pour lesquels des sommes d'argent sont versées dans des comptes particuliers administrés par le service des finances ou de la comptabilité de l'université, d'un hôpital ou d'un centre affilié à l'université (d'après le cahier de définitions du Système d'information sur la recherche universitaire [SIRU]).
2. Il s'agit ici de tous les professeurs de carrière qui occupent des postes permanents dans les universités québécoises, qu'ils soient engagés à temps plein dans les activités courantes d'enseignement, en congé sabbatique ou de perfectionnement. Ils peuvent aussi assumer certaines tâches administratives. En effet, les directeurs de département, les doyens et les vice-doyens continuent fréquemment d'avoir des activités d'enseignement ou de recherche. Notre définition de professeur-chercheur exclut cependant les administrateurs de services (directeurs de bibliothèque, registraires, etc.) et les administrateurs de niveau supérieur (recteurs et vice-recteurs). Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, *Enquête sur le personnel enseignant*.

Graphique 1.16

Répartition des subventions et des contrats de recherche selon la provenance des fonds



2.1 L'espérance de scolarisation

Le nombre d'années qu'un ou qu'une enfant, entrant au primaire en 2000-2001, peut s'attendre à passer dans le système scolaire est de 15,4 ans[1]. Depuis 1988-1989, cette valeur s'est accrue de 0,7 année pour les garçons contre 1,0 année pour les filles. Il n'y a pas eu de progrès apparent de la scolarisation depuis 1993-1994 alors que la durée espérée était de 15,7 ans. Il y a même eu recul d'une demi-année de la scolarisation des garçons depuis ce temps. En 1999-2000, la valeur observée, soit 15,4 ans, était moindre qu'en France[2] de 0,3 année, au même moment.

De l'école primaire à l'université, la scolarisation totale établie pour 2000-2001 correspond en moyenne à 15,4 années par Québécois ou Québécoise en âge de fréquenter un établissement scolaire.

La répartition par ordre d'enseignement permet de constater que tous les gains depuis 12 ans sont attribuables soit à l'enseignement aux adultes, soit à l'enseignement postsecondaire. La scolarité ajoutée provient, pour plus de la moitié, du collégial et de l'université. Au primaire et au secondaire, la scolarisation a augmenté de 0,30 année, résultant d'une hausse de 0,52 année au secteur des adultes et d'une baisse de 0,22 année au secteur des jeunes.

À l'enseignement primaire et secondaire, les durées de scolarisation correspondent pratiquement à la durée théorique des études. Cela n'a rien d'étonnant quand on sait que l'accès à ces ordres d'enseignement est quasi universel et presque obligatoire jusqu'à la fin. Qu'à l'enseignement collégial et universitaire la durée moyenne de la scolarité soit en deçà de la durée des programmes s'explique principalement par le fait que tout le monde n'accède pas à ces ordres d'enseignement.

---

1. Techniquement, l'espérance de scolarisation pour une année scolaire est égale à la somme des taux de scolarisation (ou de fréquentation) à temps plein (ou l'équivalent) par année d'âge. Un taux de scolarisation équivaut à un nombre moyen d'années de scolarité par personne. La somme des taux par âge indique la durée hypothétique des études d'un ou d'une enfant qui entrerait au primaire et qui serait, tout au long de son parcours scolaire, dans la situation de scolarisation observée pendant une année aux différents âges.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction de la programmation et du développement. *L'état de l'École*, Paris, n° 11, octobre 2001.

En outre, l'espérance de scolarisation ne coïncide pas nécessairement avec le nombre d'années d'études achevées et réussies, puisque la scolarisation attribuable aux redoublements est incluse dans la durée moyenne. Le très léger recul, depuis 1992-1993, dans la durée de scolarisation au primaire et au secondaire peut d'ailleurs s'expliquer par la seule diminution de la fréquence des redoublements (fiche 2.7). Au primaire et au secondaire, les garçons fréquentent l'école un peu plus longtemps que les filles (11,9 ans contre 11,7), précisément parce qu'ils ont plus de difficultés. Au collégial et à l'université, c'est à cause de l'accessibilité plus forte pour les femmes (fiches 2.8 et 2.10) que leur scolarisation moyenne est plus longue; elles y séjournent, en moyenne, 4,1 ans contre 3,0 ans pour les hommes.

Tableau 2.1

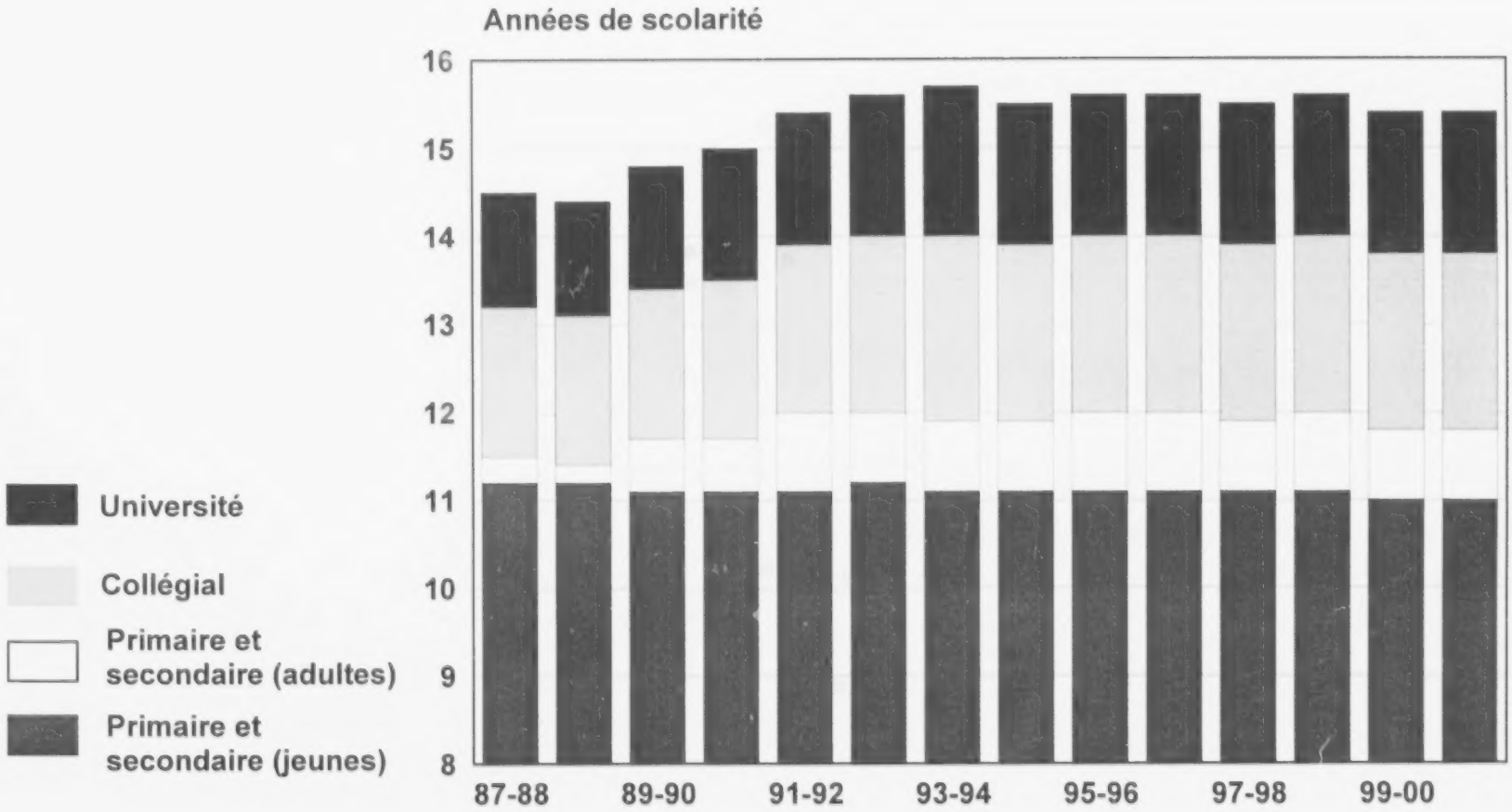
Espérance de scolarisation pour un ou une enfant qui entre à l'école primaire, selon le sexe et l'ordre d'enseignement (en années)

	1987-1988	1988-1989	1993-1994	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Tous les ordres d'enseignement selon le sexe						
Sexe masculin	n.d.	14,2	15,4	15,1	15,0	14,9
Sexe féminin	n.d.	14,8	16,0	15,9	15,8	15,8
Ensemble	**14,5**	**14,5**	**15,7**	**15,5**	**15,4**	**15,4**
Ensemble selon l'ordre d'enseignement						
Primaire (jeunes)	6,14	6,16	6,12	6,07	6,08	6,07
Secondaire (jeunes)	5,09	5,03	5,01	5,01	4,97	4,94
Primaire et secondaire (adultes)	0,30	0,23	0,84	0,87	0,82	0,82
Collégial	1,74	1,74	2,06	1,99	1,95	1,93
Université	1,28	1,34	1,66	1,57	1,57	1,58

n.d. : Données non disponibles.

Graphique 2.1

Espérance de scolarisation pour un ou une enfant qui entre à l'école primaire (en années)



2.2 L'accès à la préscolarisation

En 2000-2001, 98,1 % des enfants fréquentent la maternelle 5 ans. Presque tous le font à temps plein.

Le taux de préscolarisation à 5 ans[1] oscille entre 97 % et 99 % depuis de nombreuses années. Il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'accès à la maternelle 5 ans, non plus qu'à la maternelle 4 ans. Auparavant, le taux de préscolarisation à 4 ans se maintenait entre 6 % et 9 %. Ce taux est nettement plus élevé depuis 1994-1995 puisque sont dorénavant comptés les enfants inscrits en *Animation Passe-Partout*; le taux est de 16,7 % en 2000-2001.

Les enfants inscrits à la maternelle 5 ans à temps partiel[2] ont longtemps constitué environ 87 % de l'effectif, sans différence pour les garçons ou les filles. Depuis 1997-1998, avec la réforme de la maternelle, la situation est complètement inversée puisque la quasi-totalité des garçons et des filles inscrits à la maternelle 5 ans la fréquentent à temps plein.

Dans chaque pays, les garderies, les maternelles, les écoles ordinaires et les familles participent à différents degrés à l'éducation des jeunes enfants. Au Québec, on confie aux garderies une part relativement importante des activités éducatives tandis que le système scolaire officiel intervient plus tard dans la vie des enfants. Ainsi, au Québec, les enfants âgés de 5 ans ont à peu près les mêmes probabilités de fréquenter l'école – que ce soit à la maternelle ou au primaire – que les enfants des pays de l'OCDE[3]. En 1999-2000, rares sont les pays développés, comme c'est pourtant le cas pour la Suède, où l'accès à l'école n'était pas universel (ou presque) à 5 ans. Par contre, en ce qui concerne les

1. Il s'agit du nombre d'enfants inscrits à la maternelle 5 ans (quel que soit leur âge) en proportion de la population âgée de 5 ans, ou de 4 ans dans le cas de la maternelle 4 ans. Il y a peu d'enfants inscrits à la maternelle 5 ans qui ne sont pas effectivement âgés de 5 ans le 30 septembre, et encore moins d'enfants à la maternelle 4 ans qui n'ont pas 4 ans. Des variations dans les estimations de la population âgée de 4 ou 5 ans peuvent affecter le calcul de ces taux, probablement plus que tout autre phénomène.
2. À la maternelle 5 ans, le temps partiel signifie cinq demi-journées par semaine et le temps plein, cinq journées. À la maternelle 4 ans, le temps partiel signifie une à quatre demi-journées par semaine et le temps plein, cinq demi-journées.
3. L'OCDE calcule des taux nets de scolarisation : il s'agit de la proportion d'enfants d'un âge donné qui fréquentent l'école, soit au primaire, soit à la maternelle. Les deux régimes sont confondus car les différences nationales sont importantes. Le taux net de scolarisation ne tient aucunement compte du type de fréquentation. Sont donc ignorés les concepts de temps plein ou de temps partiel, d'heures ou de journées de fréquentation par semaine. Là aussi, les différences nationales peuvent être importantes.

activités éducatives offertes aux enfants âgés de 4 ans, le Québec est loin des pays où le taux de scolarisation à 4 ans est presque identique au taux à 5 ans. De même, au Québec et au Canada, les enfants de 3 ans ne sont pas scolarisés; cela constitue une exception rare parmi les pays de l'OCDE.

En maternelle 5 ans, on compte 1,8 % d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). La proportion est de 1,2 % chez les filles mais elle est près du double (2,3 %) chez les garçons.

Tableau 2.2

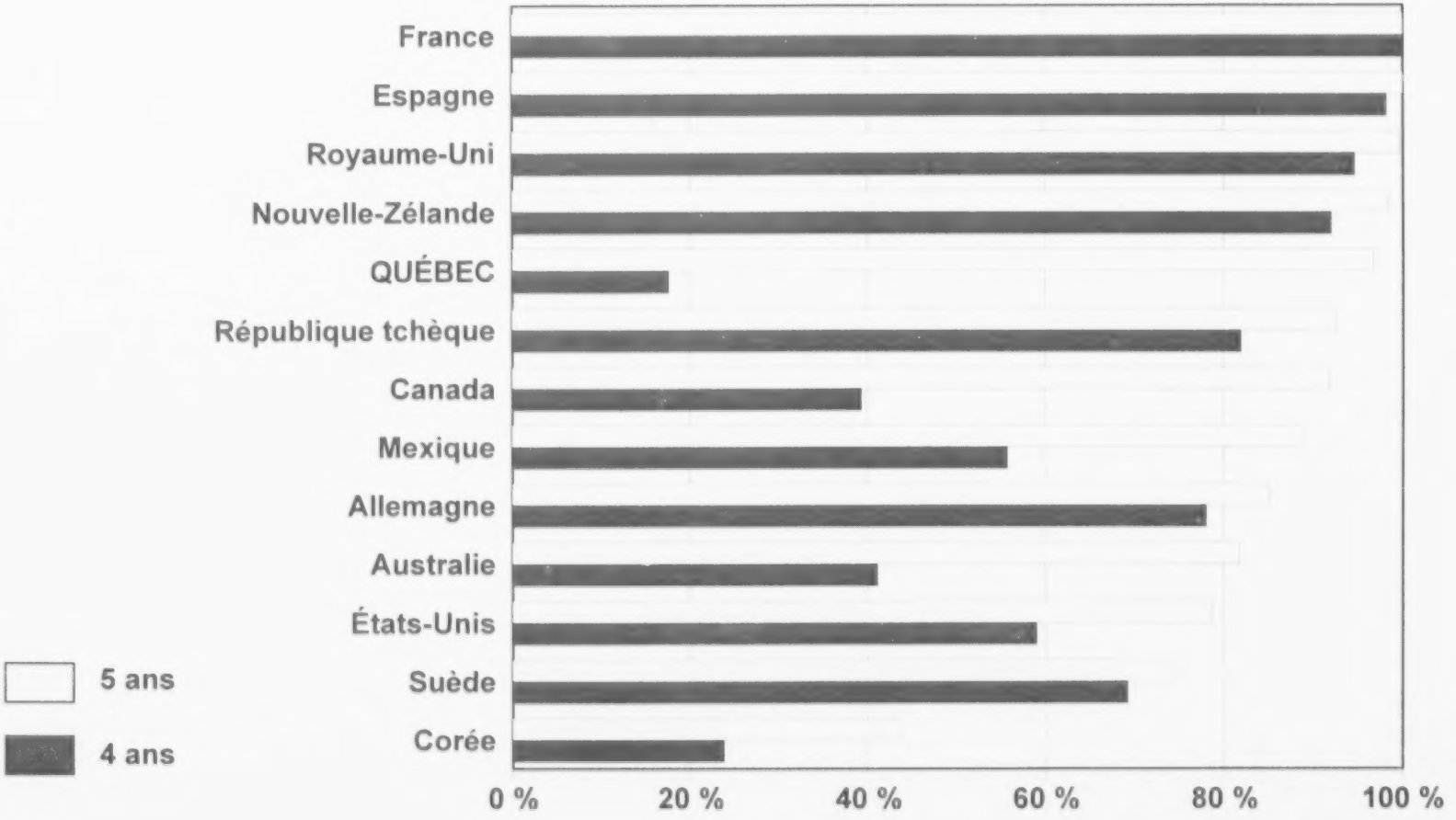
Proportion d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans ou 5 ans (en %)

	1982-1983	1992-1993	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Maternelle 4 ans	**8,0**	**9,2**	**17,4**	**17,6**	**17,1**	**16,7**
Animation passe-partout	—	—	8,5	8,4	7,6	7,4
Autres catégories	—	—	9,0	9,1	9,5	9,4
Maternelle 5 ans	**97,4**	**96,7**	**98,4**	**97,9**	**98,5**	**98,1**
Temps plein[1]	—	9,2	97,8	97,3	98,3	98,1
Temps partiel[2]	—	87,6	0,6	0,6	0,2	0,0

— : Sans objet.
1. Temps plein : cinq journées.
2. Temps partiel : cinq demi-journées.

Graphique 2.2

Taux nets de scolarisation à 4 ans ou 5 ans, Québec, Canada et différents pays, en 1999-2000 (en %)



2.3 L'accès à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale – Secteur des jeunes

L'accès à la 5e secondaire en 2000-2001 se situait à 77,2 %, en constante remontée depuis 1996-1997. Avec un taux de 83,8 %, l'accès à la 4e secondaire est plus bas que ce que l'on observe en général depuis une dizaine d'années; on doit donc s'attendre à ce que le taux d'accès à la 5e secondaire en 2001-2002 sera lui aussi en baisse.

En 2000-2001, en formation générale au secteur des jeunes, l'accès à la 5e secondaire était de 77,2 %. Historiquement, c'est le plus haut taux observé, exception faite de celui de 1995-1996 (78,5 %).

Dans une perspective plus historique, le graphique 2.3 montre que l'accès à la 4e et à la 5e secondaire a sensiblement augmenté au cours des années 80. Cette tendance s'explique par le fait que le passage vers la formation professionnelle a été retardé au profit d'une formation générale plus poussée. Par contre, la chute observée en 1985-1986 (4e secondaire) et en 1986-1987 (5e secondaire) est due au redressement des notes de passage[1]. Il y a eu une baisse temporaire de la persévérance, mais la tendance à la hausse n'a pas tardé à se manifester de nouveau.

On peut parler d'accès quasi universel[2] à la 1re secondaire, soit un taux de 98 % en 2000-2001; cela représente une hausse par rapport aux récentes années. Ce sont 96 % des jeunes qui accédaient à la 2e secondaire en 2000-2001 et 91 % à la 3e secondaire.

Les différences entre les sexes quant au taux d'accès se manifestent en 3e secondaire, avec un écart de 5 points en faveur des filles. L'écart se creuse en 4e secondaire (7 points en faveur des filles) et atteint presque 12 points en 5e secondaire.

1. La nouvelle note de passage plus élevée s'appliquait aux élèves qui entraient au secondaire en 1982-1983.
2. Certains jeunes ne sont pas scolarisés dans le système scolaire officiel. Ces jeunes peuvent se trouver dans des centres d'accueil, dans des écoles non reconnues légalement ou à leur domicile.

Tableau 2.3

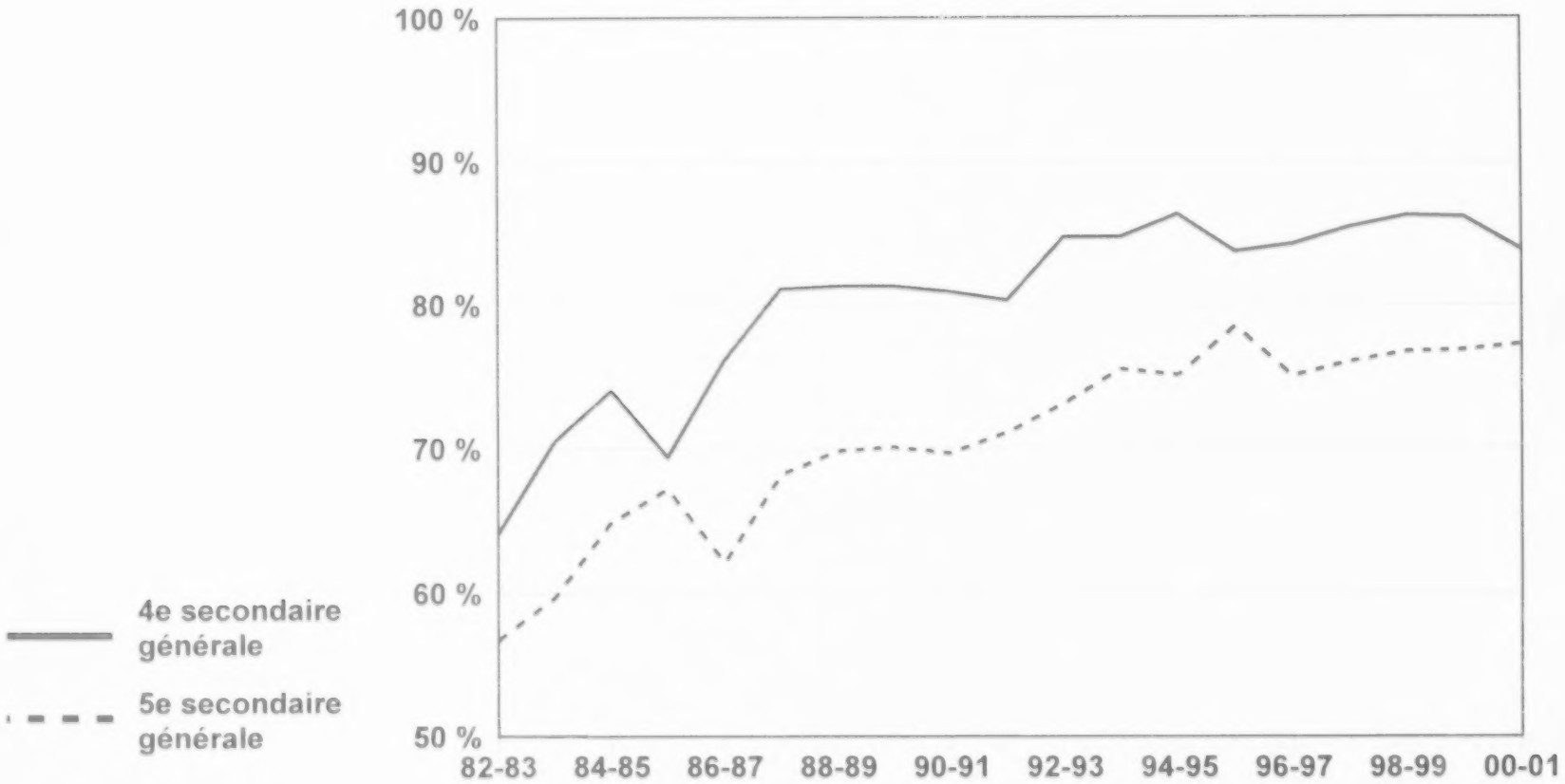
Proportion des jeunes qui accèdent à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale, réseaux public et privé réunis, selon le sexe (en %)

	1982-1983	1992-1993	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
4e secondaire	**64,1**	**84,7**	**85,4**	**86,2**	**86,1**	**83,8**
Sexe masculin	59,9	81,6	82,0	82,9	83,0	80,4
Sexe féminin	68,6	87,9	89,1	89,7	89,5	87,5
5e secondaire	**56,7**	**73,1**	**76,0**	**76,7**	**76,8**	**77,2**
Sexe masculin	53,6	68,4	70,4	71,0	71,4	71,5
Sexe féminin	60,0	78,2	81,9	82,7	82,5	83,2

Note : Les élèves en formation professionnelle ne sont pas compris.

Graphique 2.3

Proportion des jeunes qui accèdent à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale, réseaux public et privé réunis (en %)



2.4 L'accès à la formation professionnelle au secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

L'accès des moins de 20 ans à des programmes de formation professionnelle était de 16,7 % en 2000-2001, en hausse depuis 1998-1999 (16,2 %). Depuis 1984-1985, l'accès des personnes déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES) était en croissance presque continue et se situait à 10,0 % en 2000-2001.

En 2000-2001, l'accès aux études en formation professionnelle touchait 16,7 % des personnes âgées de moins de 20 ans, dont 60 % étaient déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES).

Puisque la filière du professionnel court a disparu, la plupart des élèves qui se seraient orientés vers le professionnel court il y a des années se trouvent aujourd'hui dans les cheminements particuliers et même, plus probablement, dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle, qui font partie de la formation générale. L'accès des élèves non diplômés se situait à 6,7 % en 2000-2001 et ne représentait que 40 % de l'ensemble des entrées en formation professionnelle avant l'âge de 20 ans. Cette situation est relativement stable depuis quelques années.

Les programmes de formation professionnelle attirent plus de garçons que de filles. Ainsi, en 2000-2001, ce sont 20,4 % des garçons qui se dirigeaient vers cette filière par rapport à 12,8 % des filles. La même situation avait cours autant pour les élèves diplômés que pour ceux et celles qui ne l'étaient pas. On observe ici la contrepartie de ce qui se produit à la formation générale au secteur des jeunes (fiche 2.3), où les filles montrent une plus grande persévérance. Les garçons, se dirigeant plus souvent vers la formation professionnelle que les filles, quittent donc plus fréquemment la formation générale et le secteur des jeunes.

Tableau 2.4

Taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)

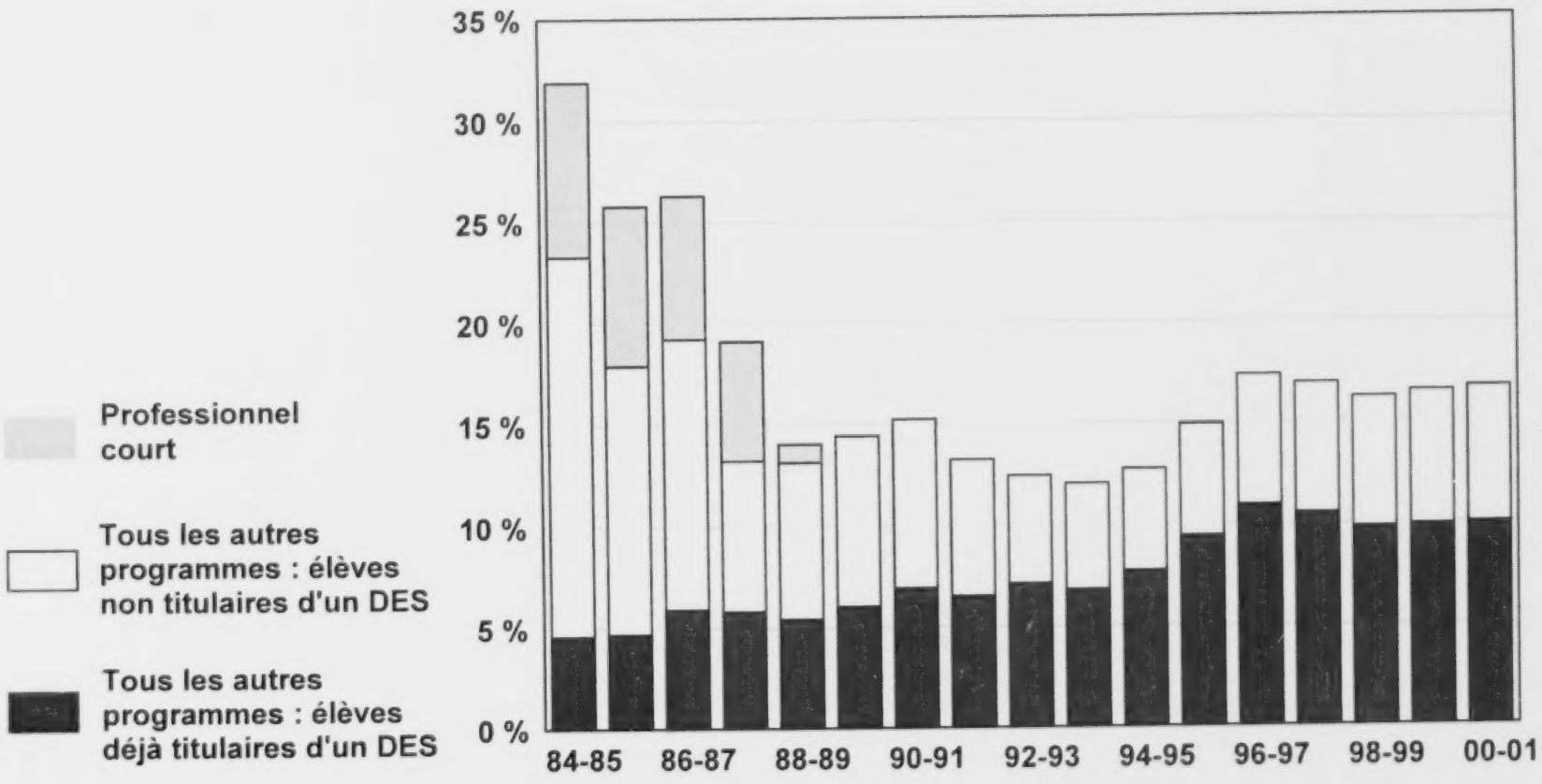
	1984-1985	1994-1995	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
ENSEMBLE						
Professionnel court[1]	8,6	–	–	–	–	–
Tous les autres programmes	**23,3**	**12,8**	**17,0**	**16,2**	**16,5**	**16,7**
Élèves non titulaires d'un DES	18,7	5,0	6,4	6,4	6,6	6,7
Élèves déjà titulaires d'un DES	4,6	7,7	10,5	9,8	9,9	10,0
SEXE MASCULIN						
Professionnel court[1]	11,9	–	–	–	–	–
Tous les autres programmes	**21,8**	**15,0**	**19,8**	**19,1**	**19,7**	**20,4**
Élèves non titulaires d'un DES	18,2	6,6	8,4	8,6	8,9	9,1
Élèves déjà titulaires d'un DES	3,6	8,4	11,3	10,5	10,8	11,3
SEXE FÉMININ						
Professionnel court[1]	5,2	–	–	–	–	–
Tous les autres programmes	**24,8**	**10,4**	**14,0**	**13,2**	**13,1**	**12,8**
Élèves non titulaires d'un DES	19,1	3,4	4,3	4,1	4,2	4,2
Élèves déjà titulaires d'un DES	5,7	7,0	9,7	9,1	8,9	8,6

– : Sans objet.

1. L'accès au professionnel court est essentiellement le fait d'élèves jeunes non diplômés.

Graphique 2.4

Taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)



2.5 L'accès au secteur des adultes en formation générale au secondaire

Les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes ne sont pas tous des décrocheurs et des décrocheuses. Bon nombre d'entre eux et d'entre elles poursuivent leurs études au secteur des adultes.

En 2000-2001, la proportion d'élèves de moins de 20 ans qui passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes se situait à 12,7 %.

En 2000-2001, 12,7 % des élèves d'une génération d'âge scolaire passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans, en formation générale, sans même interrompre leur cheminement. En 1984-1985, ce taux n'était que de 1,3 %; il s'est donc multiplié par 10. Dans ce contexte, le taux relativement faible de 5,0 % observé en 1992-1993 est l'effet des modifications apportées au financement des activités éducatives des élèves adultes en formation générale; ce financement a alors fait l'objet d'une enveloppe fermée[1]. La hausse observée en 1993-1994 (taux de 9 %) est certainement due en partie au fait que l'enveloppe est de nouveau ouverte pour les effectifs de 16 ans à 18 ans.

Si l'on observe la proportion de ceux et celles qui, après avoir interrompu leurs études, reviennent s'inscrire en formation générale chez les adultes, on constate que le poids de ces retours parmi les entrées des 15-19 ans au secteur des adultes l'emportait – jusqu'en 1986-1987 – sur celui des passages directs à partir du secteur des jeunes. Depuis, ce dernier type de cheminement a cependant pris de l'ampleur et regroupait, en 2000-2001, plus des trois quarts des nouvelles inscriptions d'élèves n'ayant pas atteint l'âge de 20 ans.

La mission du secteur des adultes ne se limite pas à donner aux élèves quittant le secteur des jeunes l'occasion d'obtenir leur diplôme en bénéficiant d'une formation adaptée. Le secteur des adultes accueille également des personnes déjà diplômées qui souhaitent enrichir leur formation initiale. Et même parmi les personnes non diplômées qui entrent au secteur des adultes, certaines ne désirent que répondre à des besoins plus circonscrits (par exemple, profiter du contenu d'un cours particulier).

---

1. En conséquence, les commissions scolaires ont dû inciter des élèves à rester au secteur des jeunes (où l'enveloppe financière est toujours ouverte), puisqu'il n'y avait plus autant de ressources financières pour les accueillir au secteur des adultes en 1992-1993.

Tableau 2.5

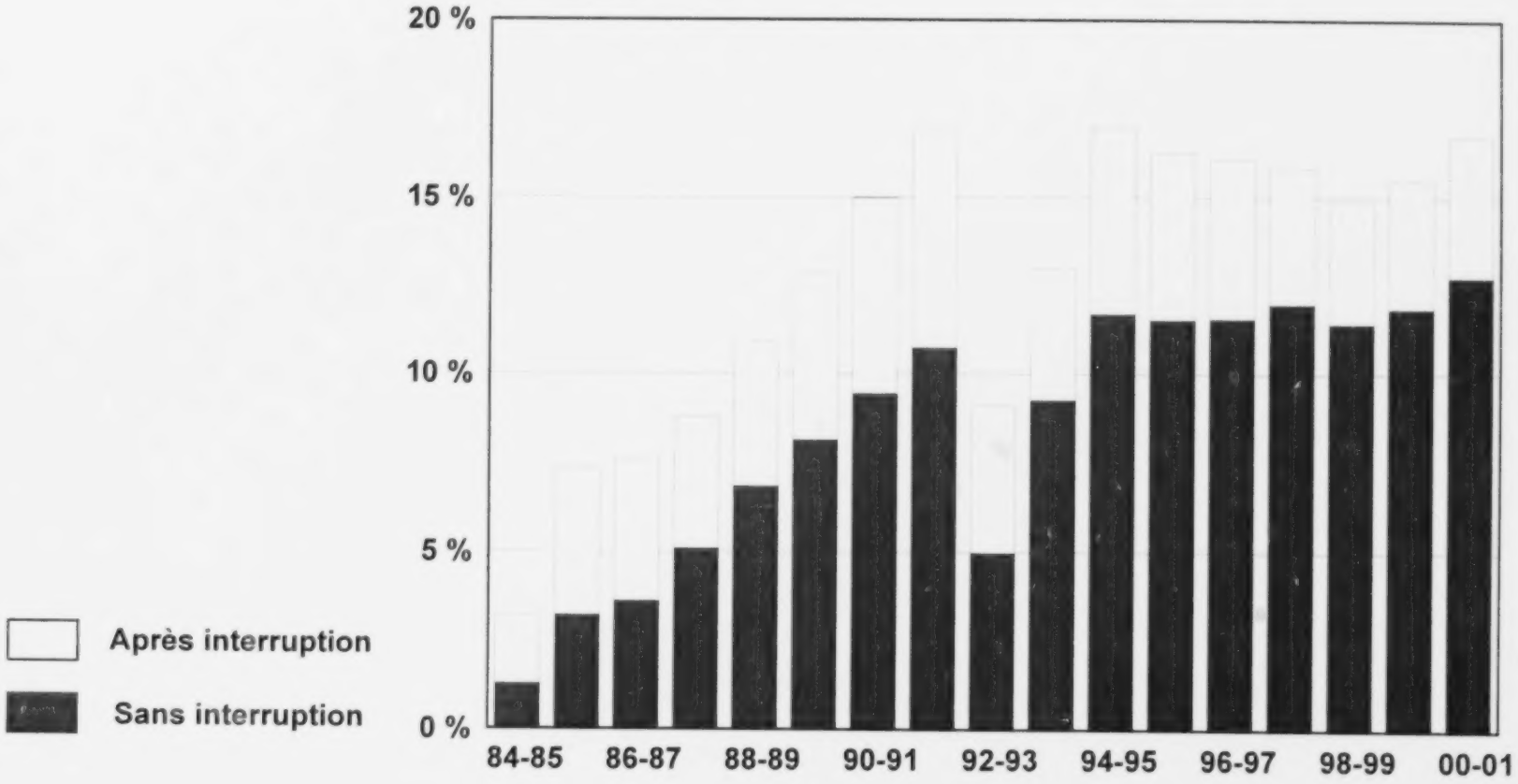
Taux d'accès au secteur des adultes en formation générale avant l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme du secondaire, selon le sexe (en %)

	1984-1985	1994-1995	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Ensemble	**3,2**	**17,0**	**15,9**	**14,9**	**15,5**	**16,7**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,3	11,7	12,0	11,4	11,9	12,7
Après interruption des études	2,0	5,3	3,9	3,5	3,6	4,0
Sexe masculin	**3,3**	**19,3**	**18,0**	**17,2**	**17,8**	**19,0**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,4	13,6	13,7	13,3	13,7	14,6
Après interruption des études	1,9	5,7	4,3	3,8	4,1	4,4
Sexe féminin	**3,1**	**14,5**	**13,6**	**12,5**	**13,0**	**14,2**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,1	9,7	10,1	9,4	9,9	10,8
Après interruption des études	2,0	4,8	3,5	3,2	3,1	3,5

1. En continuité : se dit des élèves inscrits au secteur des jeunes le 30 septembre de l'année précédente.

Graphique 2.5

Taux d'accès au secteur des adultes en formation générale avant l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme du secondaire (en %)



2.6 Le décrochage scolaire au secondaire

La présente fiche mesure à la fois la réussite scolaire formelle (la diplomation) et l'assiduité des personnes qui ne sont pas encore diplômées (la fréquentation scolaire). Le taux de décrochage scolaire se définit donc comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire.

En 2000, 19,3 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école. Cette proportion était de 40,6 % en 1979.

Pour chaque âge, on mesure quelle est la proportion de la population qui a obtenu un diplôme du secondaire[1]. On mesure également, parmi les personnes non diplômées, la proportion de celles qui fréquentent l'école[2]. Si l'on combine les deux mesures et si l'on en calcule le complément, on obtient le taux de décrochage pour chaque âge.

Grâce au graphique 2.6, on note que, depuis 1979, la tendance globale de l'évolution du taux de décrochage est à la baisse. La hausse observée dans les années 80 est due au redressement des notes de passage qui a rendu plus difficile l'obtention d'un diplôme du secondaire (voir la fiche 5.2). Les résultats des dernières années sont relativement stables.

Le taux de décrochage en 2000 était de 20,8 % à 20 ans, de 22,6 % à 25 ans et de 27,0 % à 30 ans. De façon générale, cela indique que le taux de décrochage des jeunes est inférieur à celui des générations qui les ont précédés. Si l'on regarde ce qui se passe pour un âge donné, on remarque que le décrochage a passablement diminué depuis 20 ans : le taux à 17 ans est passé de 26,1 % en 1979 à 11,4 % en 2000 et à 19 ans, il est passé de 40,6 % à 19,3 % durant la même période.

---

1. Les diplômes considérés ici sont : le diplôme d'études secondaires (DES – y compris le diplôme avec mention de professionnel court ou de professionnel long), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et le certificat en formation en entreprise de récupération (CFER).
2. Soit au secondaire, soit au collégial. Il peut arriver – quoique ce soit de moins en moins vrai depuis quelques années – qu'une personne puisse s'inscrire au collégial sans avoir de diplôme du secondaire. On ne tient pas compte ici d'éventuelles inscriptions à l'université de personnes non diplômées du secondaire.

Le tableau 2.6 présente les différences entre les hommes et les femmes; la situation est à l'avantage de ces dernières. En 1979, les écarts étaient relativement faibles; ils étaient passablement plus importants en 2000. Par exemple, dans les taux à 19 ans, le décrochage chez les hommes en 2000 correspondait presque aux six dixièmes de ce qu'il était en 1979 (23,9 % par rapport à 43,8 %); chez les femmes, le taux de 2000 correspondait environ aux quatre dixièmes de ce qu'il était en 1979 (14,4 % par rapport à 37,2 %). La situation des femmes s'est donc améliorée dans une plus grande mesure que celle des hommes; cette analyse vaut pour les autres âges apparaissant au tableau 2.6.

Tableau 2.6

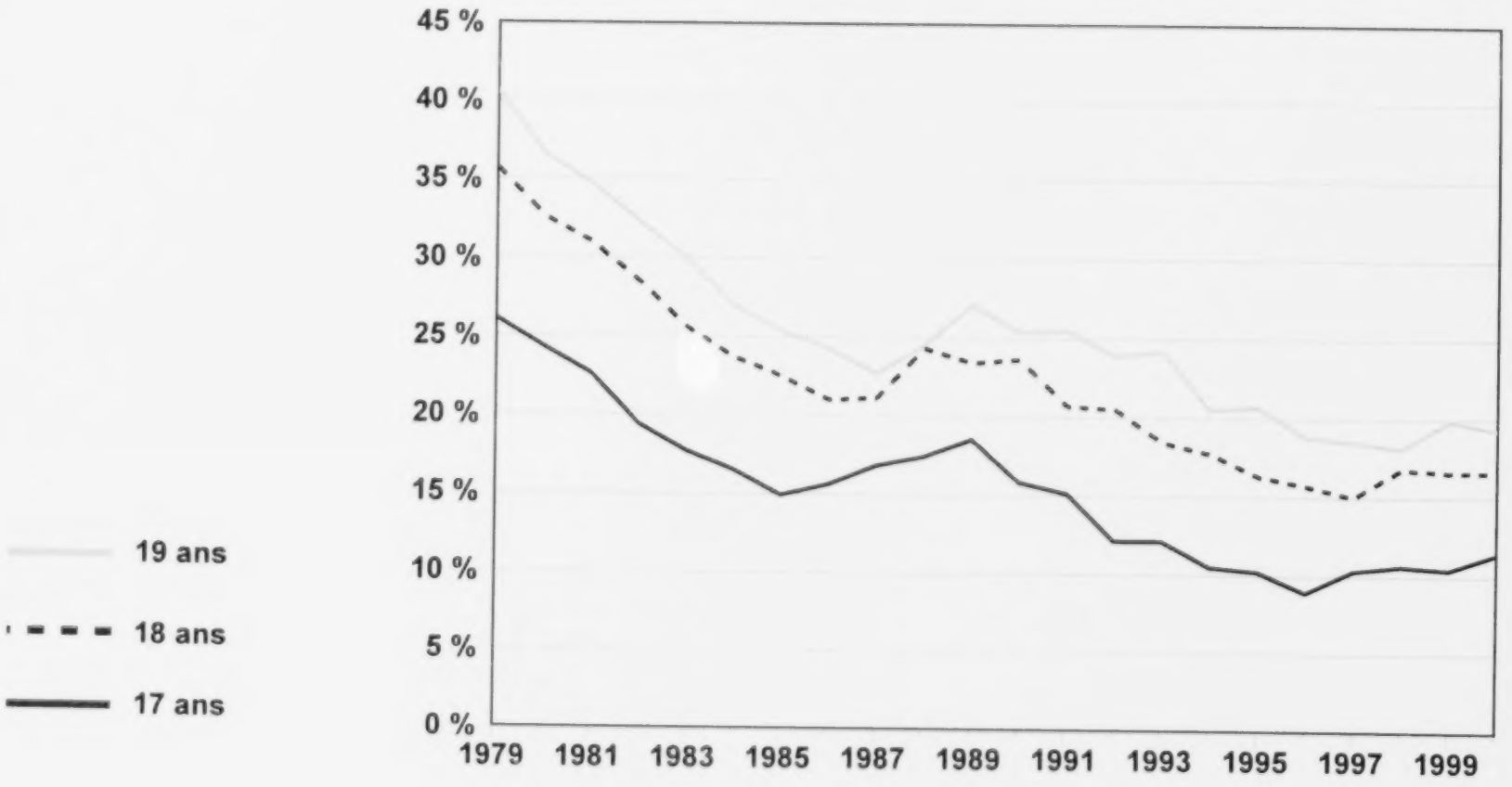
Taux de décrochage selon l'âge et le sexe (en %)

	1979-1980	1984-1985	1989-1990	1994-1995	1999-2000	2000-2001[p]
17 ans	**26,1**	**16,5**	**18,5**	**10,5**	**10,4**	**11,4**
Sexe masculin	27,6	18,8	21,3	12,1	13,3	13,9
Sexe féminin	24,7	14,0	15,6	8,8	7,3	8,8
18 ans	**35,7**	**23,7**	**23,4**	**17,7**	**16,6**	**16,6**
Sexe masculin	38,0	26,8	27,1	20,6	20,5	21,1
Sexe féminin	33,2	20,4	19,6	14,6	12,6	11,8
19 ans	**40,6**	**27,0**	**27,1**	**20,5**	**19,9**	**19,3**
Sexe masculin	43,8	30,1	31,1	24,7	24,7	23,9
Sexe féminin	37,2	23,6	22,9	16,0	14,8	14,4

p : Données provisoires.

Graphique 2.6

Taux de décrochage selon l'âge (en %)



2.7 Les redoublements au primaire et au secondaire général – Secteur des jeunes

Depuis le sommet de 1990-1991, la proportion d'élèves redoublant une classe[1] suivait une tendance générale à la baisse et atteignait 5,4 % en 2000-2001, soit le niveau le plus bas jamais observé depuis 1983-1984.

Même si la réforme de l'éducation n'a pas encore pris sa vitesse de croisière, son objectif de réduire le redoublement se fait déjà sentir : entre 1999-2000 et 2000-2001, le taux de redoublement au primaire est passé de 4,0 % à 3,3 %, ce qui est une baisse notable dans le domaine.

Quelles que soient l'année scolaire et la classe, le redoublement touche toujours plus les garçons. Les proportions de garçons qui redoublent une classe sont souvent plus d'une fois et demie plus élevées que les proportions de filles dans la même situation. Les redoublements sont deux fois plus importants au secondaire qu'au primaire; en outre, la 1re secondaire est toujours la classe où le taux de redoublement dépasse de beaucoup celui de toutes les autres classes. Cette situation n'est pas étonnante si l'on pense que tous les élèves du primaire, y compris ceux et celles qui éprouvent des difficultés, seront tôt ou tard admis au secondaire, ne serait-ce que parce qu'ils ont atteint l'âge de 13 ans. En outre, les élèves qui suivent un *cheminement particulier* de formation peuvent demeurer classés administrativement en 1re secondaire pendant plusieurs années.

Le taux de redoublement en 1re secondaire (14 % en 2000-2001) se maintient à un niveau élevé depuis 1983-1984, où il atteignait déjà 13,7 %. Cette année-là est celle où l'effet du relèvement de la note de passage aux épreuves du secondaire de 50 % à 60 % s'est manifesté pour la première fois[2].

---

1. Parmi tous les élèves inscrits dans une classe, les redoublants et les redoublantes constituent la proportion des élèves qui étaient dans la même classe ou dans une classe supérieure l'année précédente. Les élèves de 7e primaire et de 6e secondaire générale sont considérés ici comme des redoublants et des redoublantes.
2. La nouvelle note de passage plus élevée s'appliquait aux élèves qui entraient au secondaire en 1982-1983. Cette année-là, malgré des données imparfaites, on peut établir la proportion de redoublements à 9,2 % en 1re secondaire. Par la suite, la proportion de redoublements en 2e secondaire saute de 7,0 % à 9,3 % entre 1983-1984 et 1984-1985. En 1985-1986, une hausse se produit en 3e secondaire et ainsi de suite jusqu'en 1987-1988.

Au primaire comme au secondaire, c'est toujours la première année qui est la plus difficile à passer[3]. Les taux de redoublement ont tendance à diminuer à mesure que l'on monte de classe. Même si les proportions d'élèves qui redoublent ont des valeurs relativement faibles dans les classes terminales du secondaire, cela ne signifie pas nécessairement une meilleure réussite des élèves. En effet, certains d'entre eux atteignent l'âge où la scolarité n'est plus obligatoire et abandonnent l'école, ou encore, poursuivent leur cheminement vers la formation professionnelle ou vers le secteur des adultes.

L'effet cumulatif des redoublements se traduit évidemment par un retard des élèves dans leur cheminement scolaire. Ainsi, à la fin des 6 années que dure en principe le primaire, on trouvait, en 2000-2001, 21,4 % des enfants âgés de 12 ans qui n'avaient pas encore atteint le secondaire. Cette proportion était de 25,0 % chez les garçons et de 17,8 % chez les filles.

Le redoublement allonge la durée des études; d'un autre côté, l'abandon scolaire la réduit. Si la durée moyenne du secondaire est de 5 ans, elle est d'environ 5,2 années pour les élèves qui terminent avec un diplôme, mais seulement de 4,2 années[4] pour les élèves qui quittent le secondaire sans avoir obtenu de diplôme.

Avec la réforme de l'éducation, tous les indices de redoublement au primaire seront affectés au cours des prochaines années.

---

3. Avec la réforme scolaire, ce ne sera plus le cas pour le primaire puisque les redoublements ne se produiront plus qu'à la fin de chacun des trois cycles d'une durée normale de deux ans.
4. Ces durées ne tiennent pas compte du temps consacré aux études primaires, généralement plus long pour les élèves qui ne complètent pas leurs études secondaires.

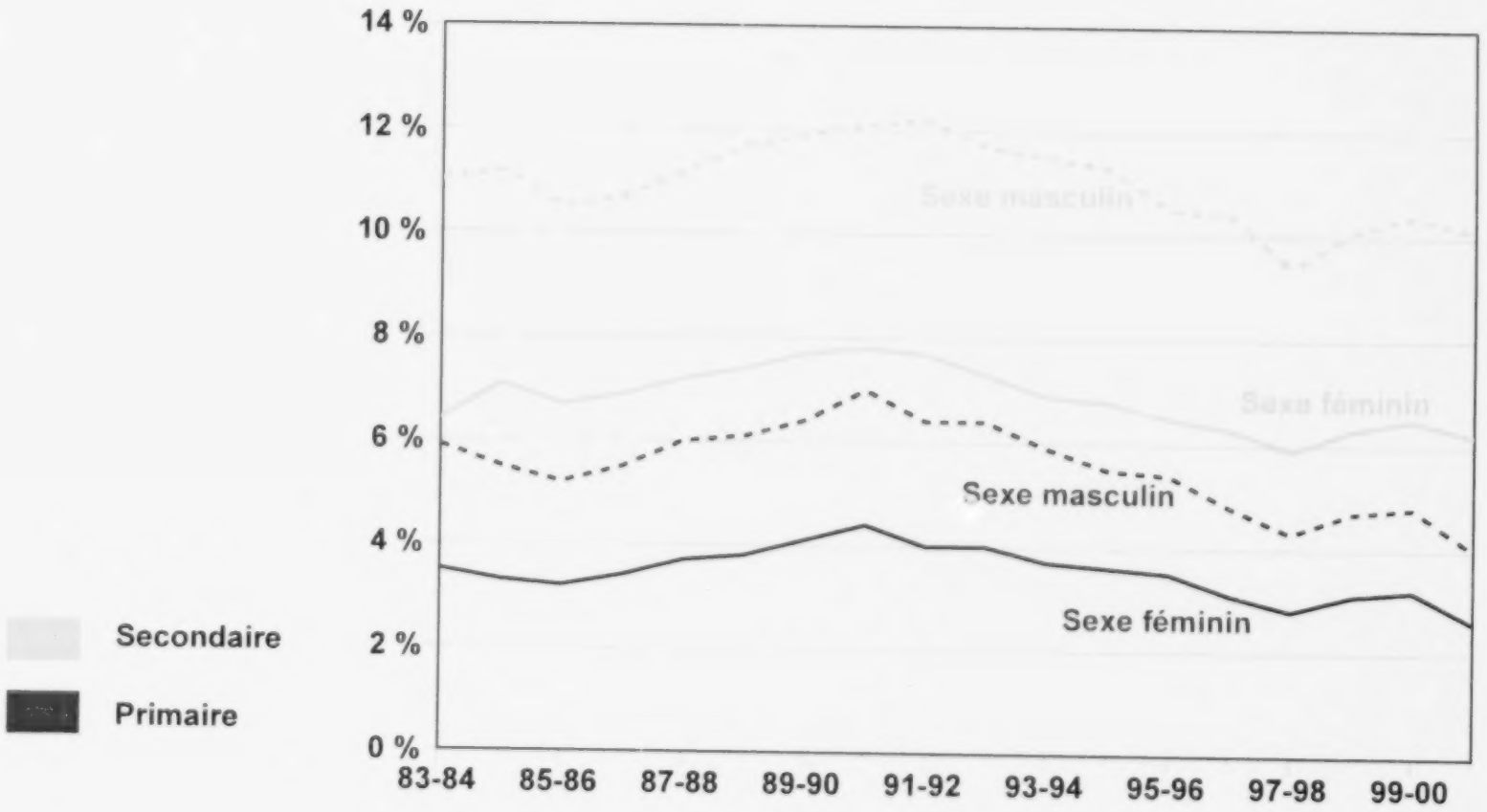
Tableau 2.7

Proportion des élèves qui redoublent une classe, selon l'ordre d'enseignement et le sexe (en %)

	1983-1984	1990-1991	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Primaire	**4,7**	**5,7**	**3,6**	**3,9**	**4,0**	**3,3**
Sexe masculin	5,9	7,0	4,3	4,8	4,8	4,0
Sexe féminin	3,5	4,4	2,8	3,2	3,2	2,6
Secondaire général	**8,7**	**10,0**	**7,7**	**8,2**	**8,5**	**8,2**
Sexe masculin	11,0	12,1	9,4	10,4	10,4	10,1
Sexe féminin	6,4	7,8	5,9	6,5	6,5	6,2
Première secondaire	**13,7**	**15,7**	**14,1**	**14,5**	**15,1**	**14,0**
Sexe masculin	16,9	18,6	16,9	18,1	18,1	16,8
Sexe féminin	10,1	12,4	10,8	11,6	11,6	10,8
Total	**6,5**	**7,6**	**5,4**	**5,8**	**5,9**	**5,4**
Sexe masculin	8,1	9,2	6,6	7,2	7,2	6,6
Sexe féminin	4,8	5,9	4,2	4,6	4,6	4,1

Graphique 2.7

Proportion des élèves qui redoublent une classe, selon l'ordre d'enseignement et le sexe (en %)



2.8 L'accès aux études collégiales[1] à l'enseignement ordinaire

En 2000-2001, la proportion d'une génération de jeunes Québécois et Québécoises qui atteignait l'enseignement collégial se situait à 58,7 %. Ce pourcentage est inférieur de près de 5 points à celui de 1996-1997, soit juste avant que ne se produise la baisse du taux d'obtention d'un diplôme du secondaire et que les critères d'admission aux études collégiales ne soient resserrés[2].

En 2000-2001, le taux d'accès aux études collégiales perd 1,0 point et se retrouve à 58,7 %, ce qui constitue presque un retour à la situation qui prévalait deux ans plus tôt.

L'accès à l'enseignement collégial ordinaire avait connu une hausse de 22 points entre 1975-1976 et 1986-1987 (de 39,3 % à 61,5 %), suivie d'une baisse de 5 points en 1987-1988. Dans les six années suivantes, l'accès avait gagné encore 10 points pour atteindre un sommet de 66,8 % en 1993-1994. Depuis lors, l'accès a diminué de 8,0 points pour l'ensemble des jeunes du Québec.

Depuis la fin des années 70, l'évolution de l'accès au collégial s'explique essentiellement par des tendances qui se dessinent dès l'enseignement secondaire au secteur des jeunes : tout d'abord, augmentation du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en formation générale jusqu'en 1985-1986, puis, à la fin des années 80, recul de l'accès aux diplômes du secondaire à la suite de l'application de normes plus serrées et, enfin, reprise de la hausse à un rythme plus lent de 1990-1991 à 1995-1996, se concluant par une brusque chute en 1996-1997, finalement stoppée en 1998-1999.

On observe une similitude entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation générale au secteur des jeunes ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes et l'inscription au collégial. Cette concordance porte à croire que la majorité des jeunes diplômés et diplômées du secondaire en formation générale poursuivent, tôt ou tard, des

---

1. On ne tient compte ici que des élèves inscrits pour la première fois à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales (DEC) à l'enseignement ordinaire.
2. Depuis l'automne 1997, les élèves qui entrent au collégial doivent, en plus d'avoir obtenu leur DES, avoir réussi les cours suivants : langue d'enseignement et langue seconde de 5e secondaire, histoire et sciences physiques de 4e secondaire et mathématiques de 5e secondaire ou de 4e comparable.

études au collégial. À ces jeunes peuvent s'ajouter un certain nombre de diplômés et de diplômées de la formation professionnelle au secondaire.

Pendant une quinzaine d'années, la marge n'avait cessé de croître entre les hommes et les femmes. Alors qu'elle était minime au milieu des années 70, la différence atteignait 18,4 points en faveur des femmes en 2000-2001, les femmes étant les seules qui avaient regagné du terrain au cours des trois dernières années.

L'accès au collégial diffère aussi selon le type de formation. Depuis 1984-1985, on ne constate aucune augmentation de la probabilité d'accéder au collégial en formation préuniversitaire, le taux étant passé de 34,7 % à 34,1 % en 2000-2001, après avoir atteint un sommet de 43,8 % en 1992-1993. Quant au taux d'accès au collégial en formation technique, il avait reculé de 21,6 % à 18,1 % de 1986-1987 à 1989-1990 pour revenir à 21,3 % en 1992-1993 et enfin se fixer à 18,7 % en 2000-2001.

Dans les dernières années, la seule forme d'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire qui s'est accrue est le passage par les sessions d'accueil et d'intégration. Dès 1993-1994, il y avait 4,9 % des jeunes qui commençaient des études collégiales dans ce type de formation; en 2000-2001, ce chiffre atteignait 5,7 %, ce qui représente donc, sur un total de 58,7 %, près d'une nouvelle inscription sur 10.

Tableau 2.8

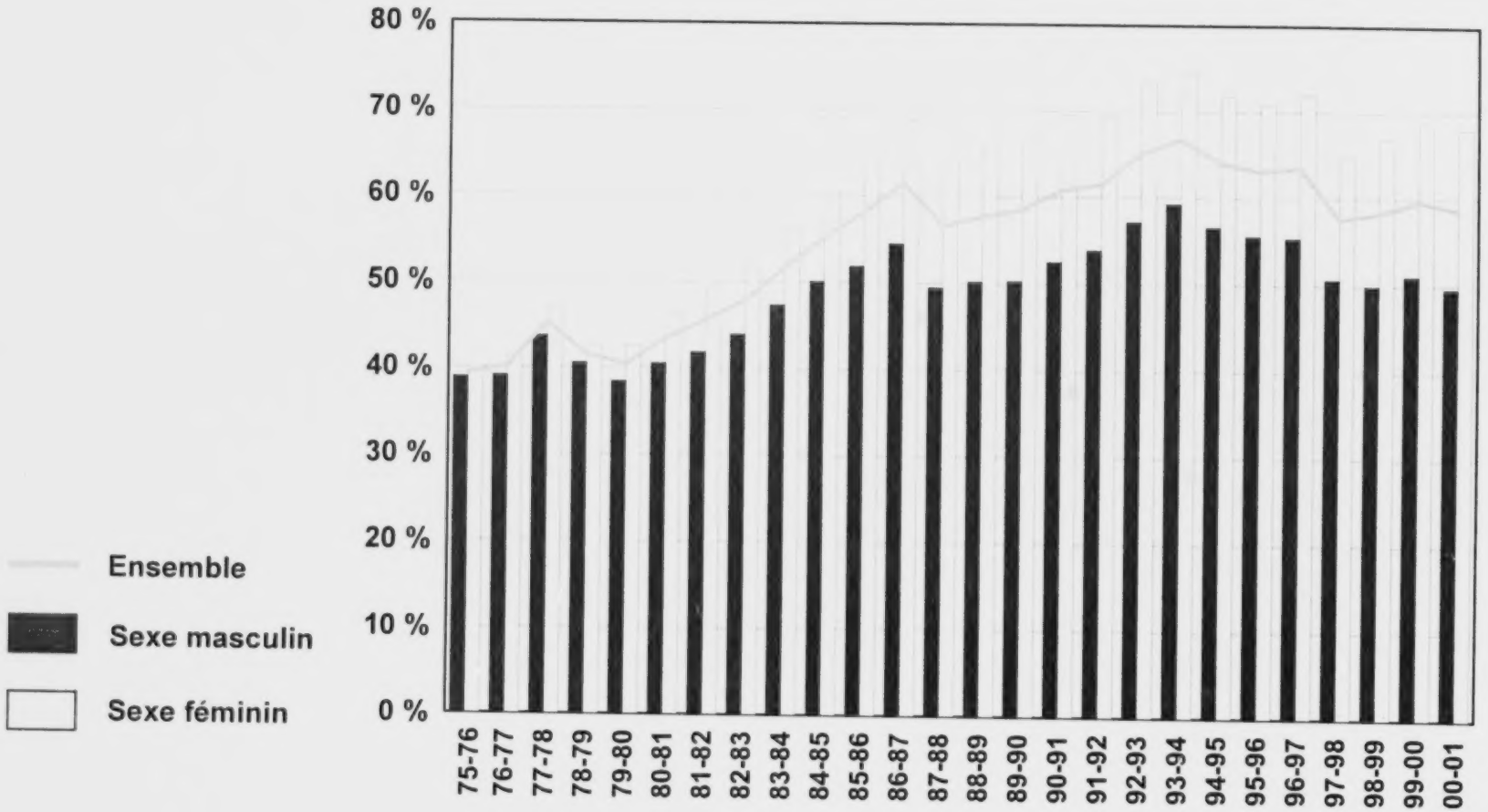
Taux d'accès au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1998-1999	1999-2000	2000-2001[e]
Sexe masculin	**38,9**	**51,9**	**55,6**	**50,0**	**51,1**	**49,7**
Formation préuniversitaire	25,4	34,2	31,3	26,7	27,3	26,4
Formation technique	13,4	17,6	18,4	17,8	17,6	17,1
Accueil et intégration	–	–	5,9	5,6	6,2	6,2
Sexe féminin	**39,6**	**64,7**	**71,0**	**67,0**	**68,8**	**68,1**
Formation préuniversitaire	22,5	41,0	44,6	41,8	42,9	42,4
Formation technique	17,1	23,7	20,2	20,3	20,9	20,6
Accueil et intégration	–	–	6,1	4,8	5,0	5,2
Ensemble	**39,3**	**58,1**	**63,1**	**58,3**	**59,7**	**58,7**
Formation préuniversitaire	24,0	37,6	37,8	34,0	34,9	34,2
Formation technique	15,3	20,6	19,3	19,0	19,2	18,8
Accueil et intégration	–	–	6,0	5,2	5,6	5,7

e : Estimations.
– : Sans objet.

Graphique 2.8

Taux d'accès au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe (en %)



2.9 Le passage immédiat du collégial à l'université

Les programmes de la formation préuniversitaire au collégial ont comme principal objectif de préparer les élèves aux études universitaires. Ainsi, pour la promotion de 1999-2000, ce sont 78,6 % des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de la formation préuniversitaire[1], qui poursuivent, au 31 mars 2001, des études universitaires. Il s'agit d'une proportion plus faible que celle de 81,4 % observée au 31 mars 2000 chez les personnes diplômées de 1998-1999. Plus de 79,6 % des femmes diplômées de la formation préuniversitaire poursuivent des études universitaires en 2001, soit une proportion un peu plus grande que celle observée chez les hommes (77,0 %).

Pour la promotion de 1999-2000, 78,6 % des personnes diplômées de la formation préuniversitaire et 21,5 % des personnes diplômées de la formation technique poursuivaient des études universitaires l'année suivant la fin de leurs études collégiales.

Le taux de passage immédiat des personnes diplômées de la formation préuniversitaire vers la formation universitaire a régressé comparativement aux taux observés en 1999 et en 2000. En effet, la proportion des personnes diplômées de la formation préuniversitaire qui fréquentent un établissement universitaire l'année suivant l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), est passée de 84,0 % pour la promotion de 1997-1998 à 81,4 % pour celle de 1998-1999 et à 78,6 % pour celle de 1999-2000. Le taux de passage à l'université des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de la formation préuniversitaire, a oscillé entre 78,6 % et 84,0 % depuis 1994.

Au 31 mars 2001, 21,5 % des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de la formation technique en 1999-2000, poursuivent des études universitaires l'année suivant l'obtention du diplôme. Ces résultats représentent la proportion la plus élevée depuis 1984.

Les hommes âgés de 24 ans ou moins, diplômés de la formation technique, poursuivent des études universitaires dans une plus grande proportion que les femmes de ce groupe d'âge depuis 1984.

---

1. Il s'agit des personnes qui, entre les mois de septembre et d'août d'une année scolaire déterminée, sont inscrites à la dernière année d'un programme d'enseignement de niveau collégial et qui terminent leurs études avec succès.

Tableau 2.9

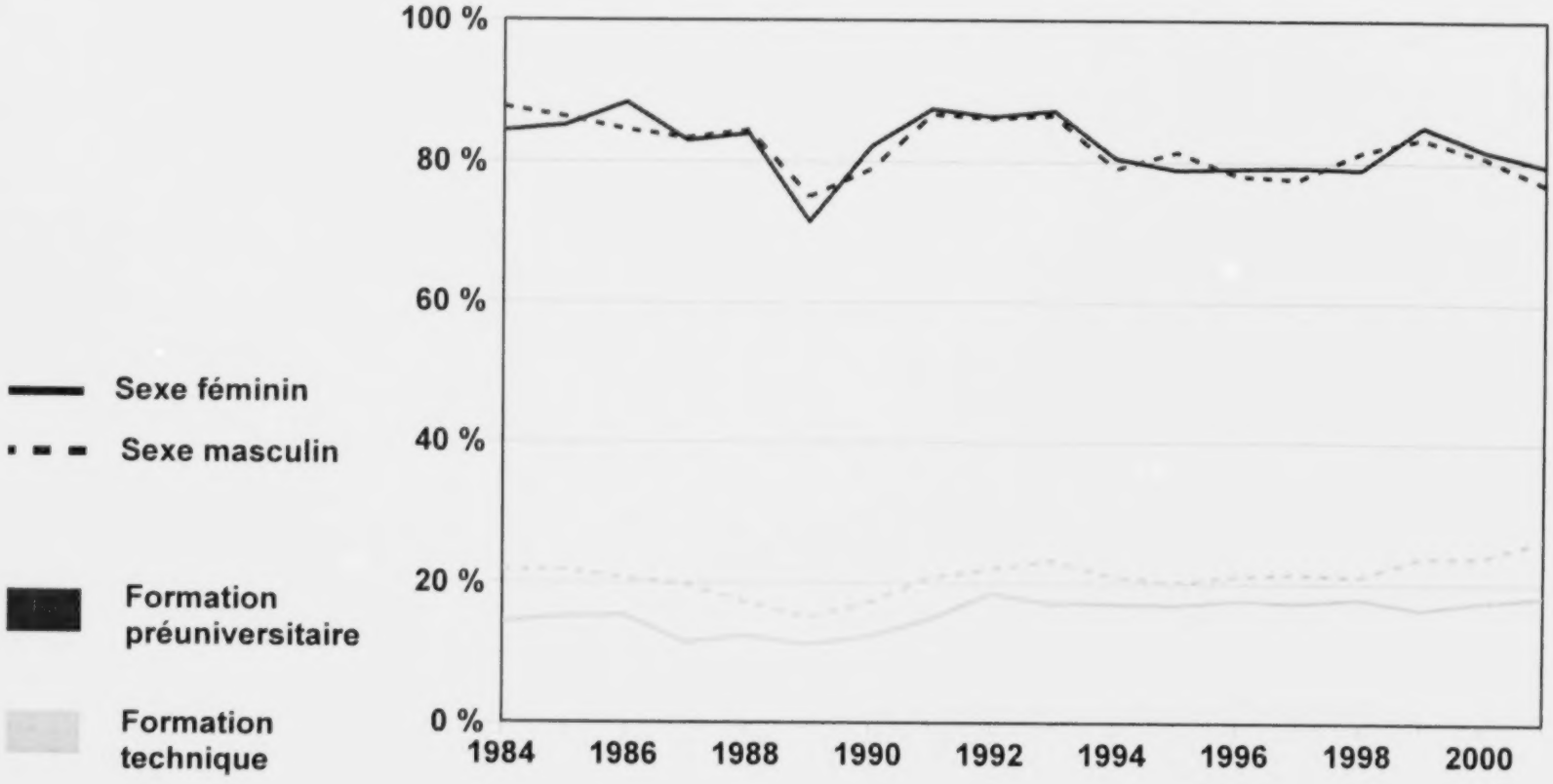
Proportion des personnes diplômées de 24 ans ou moins de la formation collégiale qui ont poursuivi des études à l'université sans interruption, au 31 mars suivant la fin de leurs études, selon le type de formation et le sexe (en %)

	1984	1992	1998	1999	2000	2001
Formation préuniversitaire	**86,0**	**86,2**	**80,0**	**84,0** [1]	**81,4** [1]	**78,6**
Sexe masculin	87,7	86,1	81,5	85,1 [1]	80,8 [1]	77,0
Sexe féminin	84,3	86,3	79,0	83,4 [1]	81,7 [1]	79,6
Formation technique	**17,4**	**19,8**	**19,0**	**19,2** [1]	**20,0**	**21,5**
Sexe masculin	21,9	22,0	21,0	23,7 [1]	23,9	26,3
Sexe féminin	14,4	18,5	17,8 [1]	16,4 [1]	17,5 [1]	18,2

1. Données révisées.

Graphique 2.9

Proportion des personnes diplômées de 24 ans ou moins de la formation collégiale qui ont poursuivi des études à l'université sans interruption, selon le type de formation et le sexe (en %)



2.10 L'accès aux études universitaires

Il s'agit ici de l'accès aux programmes d'études menant à des grades universitaires, soit au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat. L'accès aux études conduisant à l'obtention d'un certificat et l'accès aux études libres ne sont pas mesurés ici.

En 2000-2001, la proportion des personnes accédant aux études universitaires devant conduire au baccalauréat se retrouvait, après une période creuse, à 35,9 %, soit au même niveau qu'il y a cinq ans.

En 1992-1993, la proportion d'une génération qui s'inscrit une première fois à des études en vue d'obtenir un baccalauréat s'était accrue du tiers en 8 ans. Elle atteignait 39,7 %, alors qu'elle avait été de 30,1 % en 1984-1985. Depuis 1992-1993, un recul de 3,8 points a été enregistré dans le taux d'accès aux études menant au baccalauréat; celui-ci se situait à 35,9 % en 2000-2001. Cette baisse est à rapprocher de celle qui est observée dans l'accès aux études collégiales en formation préuniversitaire et qui se dessine après 1992-1993 (fiche 2.8).

Pendant cette période de 16 ans, les femmes sont seules à connaître une véritable progression dans l'accès aux études menant au baccalauréat; la proportion des femmes qui ont entrepris de telles études a augmenté de 11,7 points pour se situer à 43,0 % en 2000-2001, tandis que celle des hommes (29,2 %) se retrouvait à peine au-dessus de ce qu'elle était en 1984-1985. La marge entre les sexes est de 13,8 points, alors qu'elle était de 2,3 points 16 ans plus tôt.

Aux études de deuxième cycle devant mener à la maîtrise, l'accès qui s'établit à 9,7 % a connu une troisième hausse après avoir subi une baisse pour la première fois en 1997-1998. Ici aussi, l'évolution a été plus favorable aux femmes. Leur taux d'accès atteignait 9,9 % en 2000-2001, contre 9,6 % pour les hommes; la différence était, en 1984-1985, de 1,5 point en faveur de ces derniers. Dans ce domaine, c'est en 1993-1994 que les femmes ont commencé à devancer définitivement les hommes. La hausse générale de l'accès aux études conduisant à la maîtrise (2,9 points) entre 1984-1985 et 2000-2001 est relativement plus élevée que celle qui est observée pour les études conduisant au baccalauréat, où l'on constate même une baisse des entrées depuis 8 ans.

L'essor des études conduisant au doctorat est important, bien qu'il ne concerne encore qu'une très faible partie de la population. Depuis 1984-1985, l'accès y est passé de 1,1 % à 2,0 % en 2000-2001. À ce cycle d'études, les hommes

conservent un avantage avec un taux d'accès de 2,2 %, contre 1,8 % pour les femmes. Cependant, ces dernières ont progressé beaucoup plus vite dans leur accès aux études conduisant au doctorat pendant les 16 dernières années.

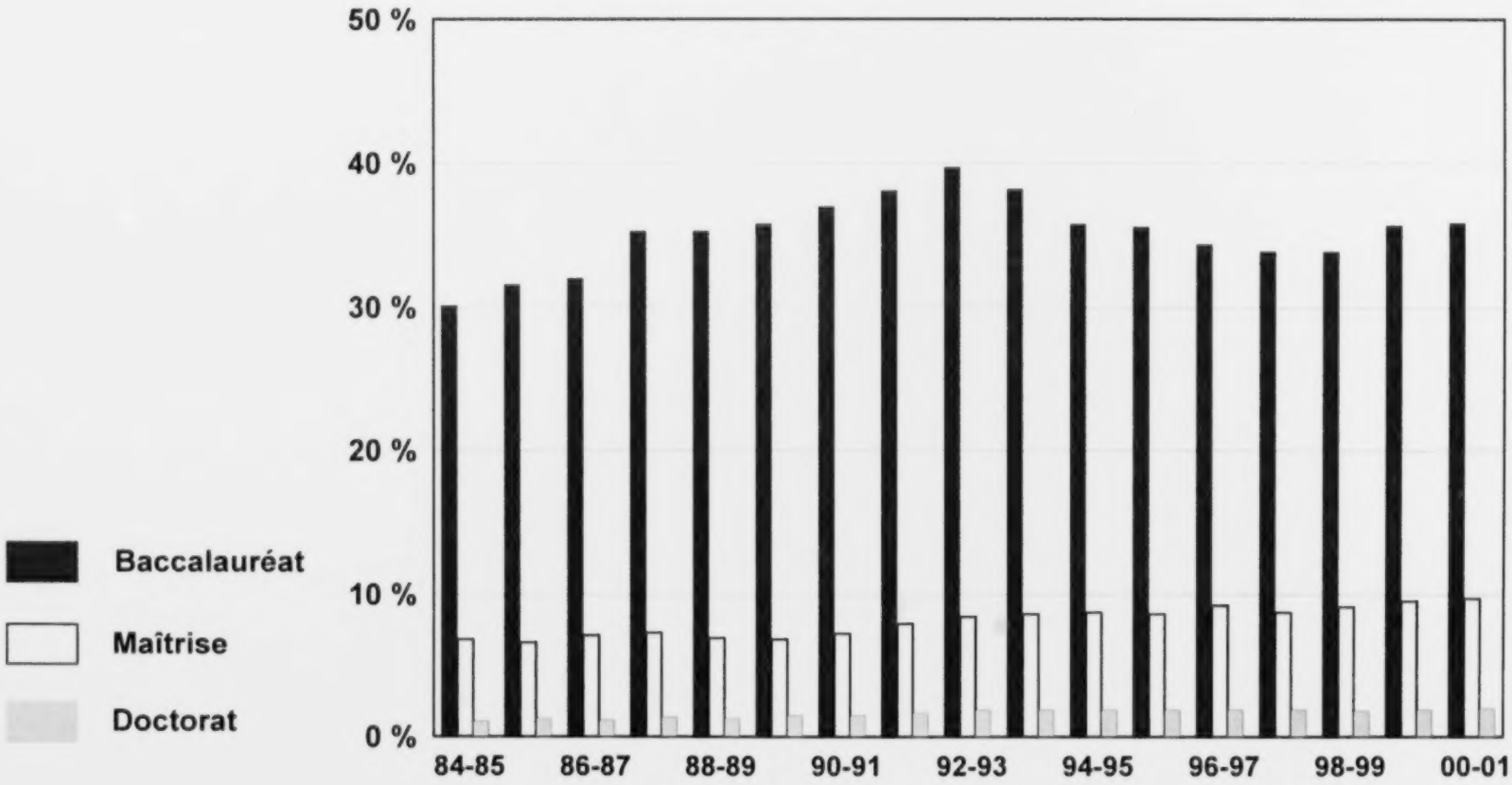
Tableau 2.10

Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire, selon le sexe (en %)

	1984-1985	1987-1988	1992-1993	1997-1998	1999-2000	2000-2001
Programmes d'études conduisant au baccalauréat						
Sexe masculin	29,0	31,2	34,8	28,9	29,6	29,2
Sexe féminin	31,3	39,5	44,9	39,1	42,2	43,0
Ensemble	**30,1**	**35,3**	**39,7**	**33,9**	**35,7**	**35,9**
Programmes d'études conduisant à la maîtrise						
Sexe masculin	7,5	7,5	8,5	8,4	9,2	9,6
Sexe féminin	6,0	7,2	8,3	8,9	9,8	9,9
Ensemble	**6,8**	**7,3**	**8,4**	**8,7**	**9,5**	**9,7**
Programmes d'études conduisant au doctorat						
Sexe masculin	1,4	1,7	2,3	1,9	2,1	2,2
Sexe féminin	0,8	1,0	1,4	1,8	1,8	1,8
Ensemble	**1,1**	**1,4**	**1,9**	**1,9**	**1,9**	**2,0**

Graphique 2.10

Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire (en %)



2.11 La formation de chercheurs et de chercheuses

L'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est vraisemblablement celui qui est le plus représentatif des étudiants et des étudiantes qui se consacreront à la recherche universitaire. À l'automne 2000, cet effectif était de 8 653. De 1990 à 2000, il a augmenté de 23 %, malgré une diminution de 6,6 % entre 1997 et 2000.

À l'automne 2000, on trouvait en sciences humaines 31 % de l'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat; 16 % de l'effectif était inscrit en sciences appliquées, 16 % en sciences pures et 13 % en sciences de la santé.

L'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est concentré en sciences humaines, en sciences appliquées, en sciences pures et en sciences de la santé. En 2000, 31 % de l'effectif en question se trouvait en sciences humaines, 16 % en sciences appliquées, 16 % en sciences pures et 13 % en sciences de la santé.

Ce sont les hommes qui, en majorité, s'inscrivent à un programme d'études conduisant au doctorat. À l'automne 2000, ces derniers représentaient 54 % de cet effectif, tandis que la part des femmes était de 46 %. En 1990, les proportions correspondantes étaient de 65 % et de 35 %. De 1990 à 2000, la croissance de l'effectif féminin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat (60 %) a été cependant beaucoup plus forte que celle de l'effectif masculin (3 %).

En 2000, 80 % de l'effectif masculin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat était réparti entre les sciences humaines (26 %), les sciences appliquées (23 %), les sciences pures (19 %) et les sciences de la santé (12 %). L'effectif masculin inscrit en sciences de l'administration est celui qui a connu la plus forte croissance, soit 102 % depuis 1990[1].

La répartition de l'effectif féminin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est différente de celle de l'effectif masculin. À l'automne 2000, l'effectif féminin était réparti principalement comme suit : 37 % des étudiantes étaient en sciences humaines, tandis que 14 % d'entre elles étaient en sciences de la santé, 11 % en sciences pures, 10 % en lettres et 9 % en sciences de l'éducation. L'effectif féminin qui a enregistré la plus forte croissance depuis

1. On ne prend pas en considération l'effectif masculin inscrit aux études plurisectorielles, qui est passé de 39 en 1990 à 52 en 2000.

1990 est celui qui est inscrit en droit, avec 200 % d'augmentation, en arts, avec 183 % d'augmentation, en sciences appliquées, avec 108 % d'augmentation, en sciences de la santé, avec 95 % d'augmentation et en administration, avec 75 % d'augmentation[2].

2. On ne prend pas en considération l'effectif féminin inscrit aux études plurisectorielles, qui est passé de 21 en 1990 à 41 en 2000.

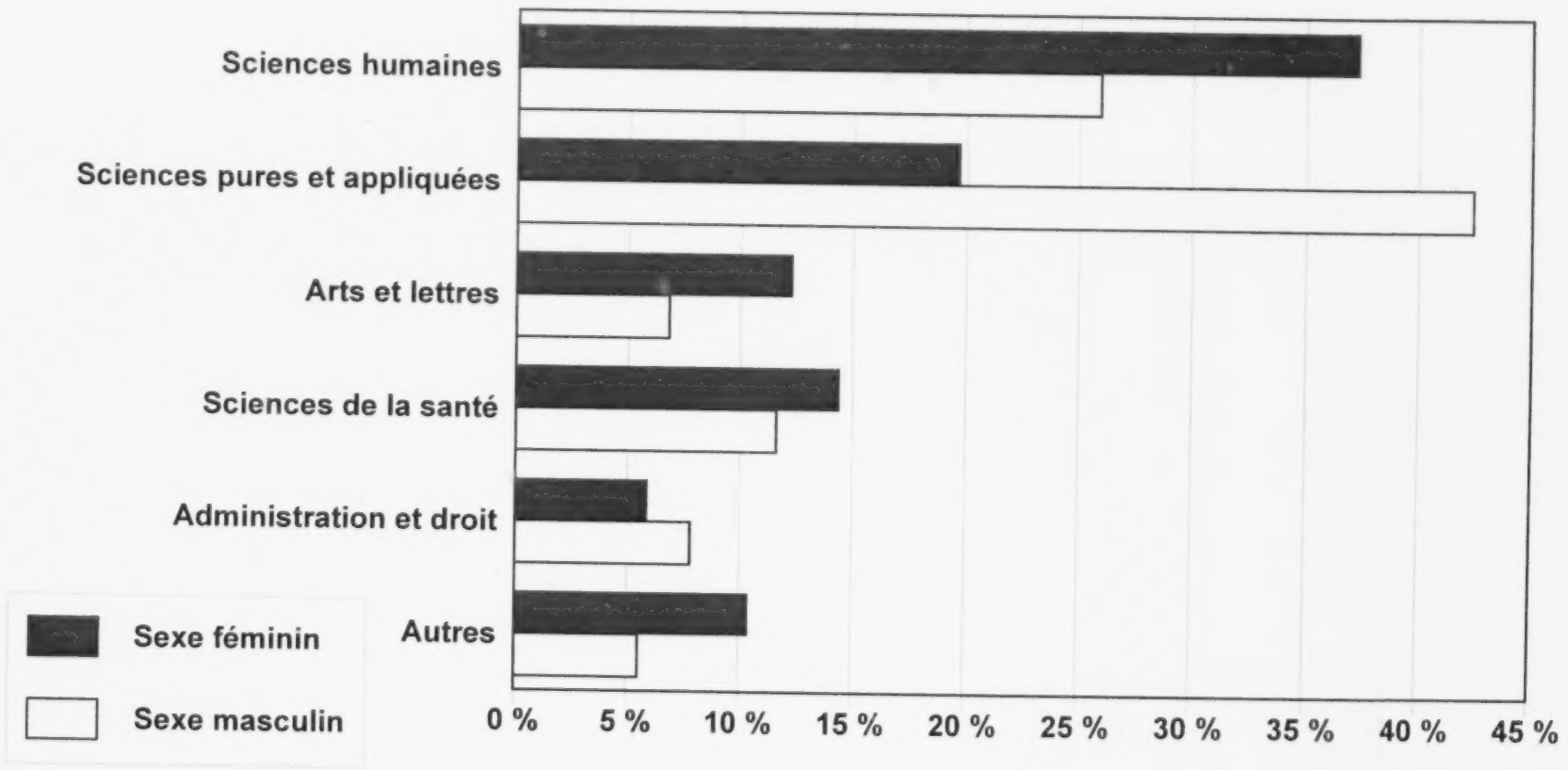
Tableau 2.11

Effectif étudiant inscrit à un programme d'études menant au doctorat, selon le domaine d'études, de 1990 à 2000 (trimestre d'automne)

	1990	1993	1995	1998	1999	2000
Arts	96	101	120	175	186	200
Lettres	654	708	770	690	665	607
Sciences de l'administration	258	334	391	482	463	494
Droit	58	79	103	107	108	109
Sciences de l'éducation	549	547	587	594	560	558
Sciences humaines	2 168	2 559	2 730	2 862	2 746	2 693
Sciences pures	1 229	1 516	1 506	1 365	1 347	1 351
Sciences appliquées	1 276	1 707	1 715	1 433	1 446	1 417
Sciences de la santé	662	798	958	1 021	1 041	1 114
Études plurisectorielles	60	101	126	105	96	93
Ne s'applique pas	27	42	171	22	21	17
Total	**7 037**	**8 492**	**9 177**	**8 856**	**8 679**	**8 653**

Graphique 2.11

Répartition de l'effectif étudiant inscrit dans un programme d'études menant au doctorat, selon le sexe et le domaine d'études, à l'automne 2000



3.1 La réussite[1] au second cycle du secondaire en formation générale au secteur des adultes

Parmi les élèves du secteur des adultes en formation générale qui terminaient leurs études en 1999-2000, il y en a 14,9 % qui ont obtenu un diplôme. Si l'on ne considère que les élèves du second cycle du secondaire, la proportion de titulaires de diplômes parmi les sortants et les sortantes est du triple et s'élevait à 45,3 %. Parmi les différents services d'enseignement[2], c'est seulement le second cycle du secondaire qui doit normalement se terminer par un diplôme. L'année 1988-1989 est la première où l'on peut distribuer les nouvelles inscriptions suivant le service d'enseignement. La réussite y était alors de 23,2 % pour les élèves du second cycle quittant l'école; elle a donc doublé depuis ce temps.

Les moins de 20 ans inscrits au secteur des adultes au second cycle du secondaire, en 1999-2000, ont quitté l'école avec un diplôme dans une proportion de 53,3 %.

Bien que le diplôme ne soit pas le critère le plus approprié pour mesurer la réussite dans les autres services d'enseignement, on peut quand même constater que la proportion de diplômés et diplômées croît parmi l'ensemble des sorties de tous les services d'enseignement du secteur des adultes. Depuis 1980-1981, cette proportion est passée de 11,5 % à 14,9 %. Cela s'explique surtout par le fait que moins d'abandons ont lieu dans des services ne menant pas directement au diplôme. Au lieu de quitter l'école, les élèves poursuivent leur formation dans un autre service d'enseignement, pouvant ainsi accéder au second cycle et éventuellement au diplôme du secondaire.

---

1. La réussite en formation générale est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un diplôme parmi l'ensemble des élèves de la formation générale quittant les études secondaires avec ou sans diplôme. Les diplômes comptés sont ceux qui ont été obtenus pendant ou à la fin de l'année de la dernière inscription ou l'année suivante, lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années qui suivent la dernière année d'inscription.
2. Les services d'enseignement offerts en formation générale des adultes, actuellement ou les années passées, sont les suivants : programme d'insertion dans la vie communautaire, intégration socioprofessionnelle, formation préparatoire à l'emploi, alphabétisation, francisation, adultes scolarisés au secteur des jeunes, introduction au retour aux études, présecondaire, premier cycle du secondaire, second cycle du secondaire, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études postsecondaires et préparation aux études supérieures.

Parmi les sortantes et les sortants de moins de 20 ans, les proportions de titulaires d'un diplôme sont plus élevées que pour l'ensemble des âges. Ainsi, au second cycle du secondaire, 53,3 % des élèves qui en sortent avant l'âge de 20 ans ont un diplôme; ici aussi l'augmentation est importante puisque la proportion correspondante en 1988-1989 était de 36,3 %. Quant à l'ensemble des services d'enseignement, la proportion des sortants et des sortantes de moins de 20 ans avec un diplôme est passée de 22,0 % à 25,5 % entre 1980-1981 et 1999-2000.

En 1980-1981, les taux de réussite étaient un peu plus élevés pour le sexe masculin; depuis ce temps, l'écart s'est inversé en faveur du sexe féminin. En 1999-2000, les taux de réussite des femmes dépassaient de 3,4 points ceux des hommes et cette différence atteignait 10,0 points pour ce qui est des moins de 20 ans.

Tableau 3.1

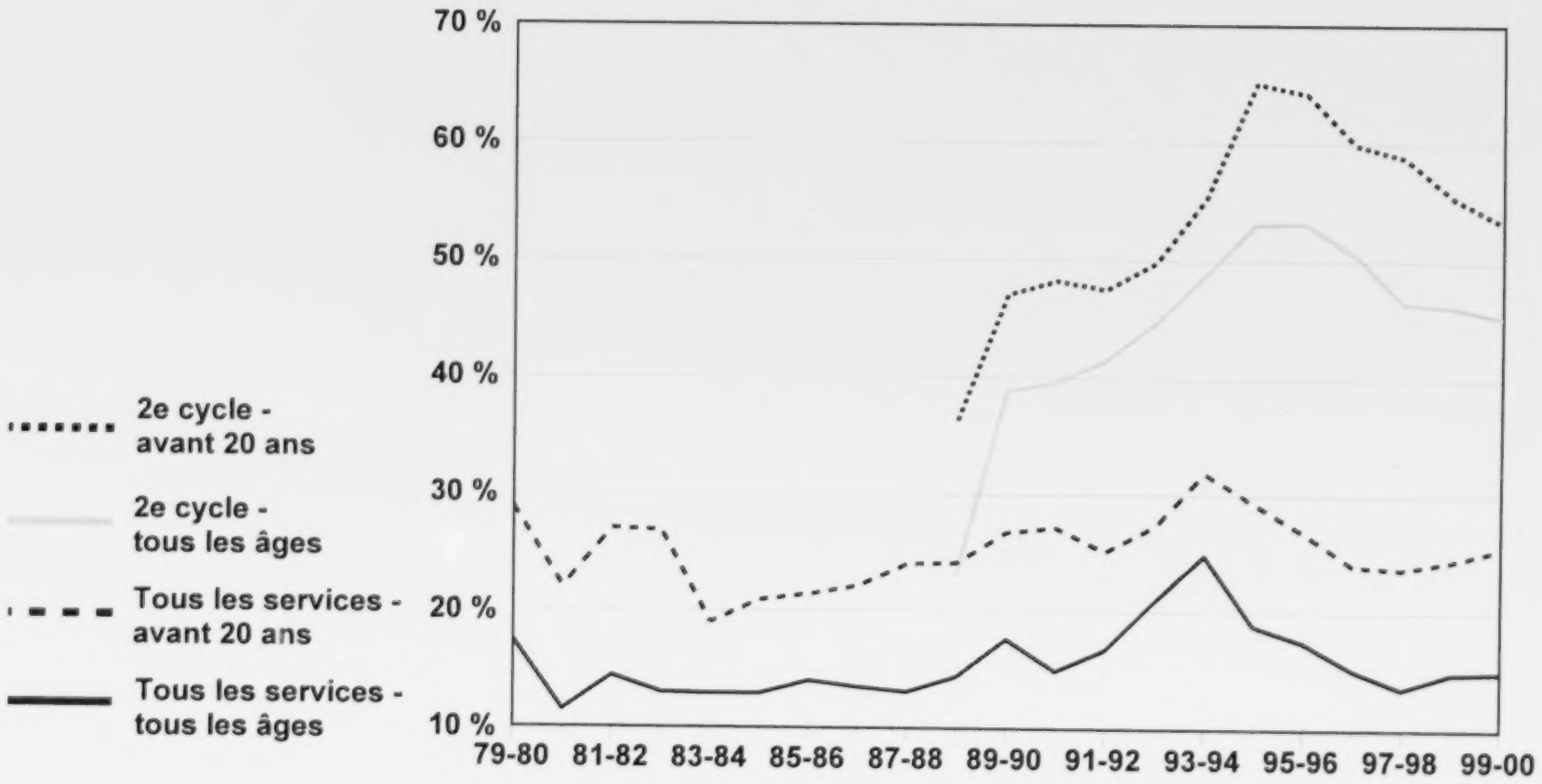
Proportion des élèves du secteur des adultes en formation générale terminant leurs études avec un diplôme[1], selon le sexe, le service d'enseignement, l'âge et l'année de la dernière inscription (en %)

	1980-1981	1988-1989	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000[e]
Sexe masculin						
Second cycle	n.d.	22,7	37,3	50,2	43,7	42,6
Avant l'âge de 20 ans	n.d.	36,2	45,4	60,9	52,6	50,1
Tous les services	13,1	13,2	13,1	14,9	13,1	13,2
Avant l'âge de 20 ans	23,1	22,4	23,8	22,4	21,5	21,5
Sexe féminin						
Second cycle	n.d.	23,6	41,3	55,9	48,5	48,3
Avant l'âge de 20 ans	n.d.	36,4	50,8	67,5	58,8	57,1
Tous les services	10,3	15,3	16,5	20,0	16,5	16,6
Avant l'âge de 20 ans	20,8	25,8	30,9	33,2	30,3	31,5
Ensemble						
Second cycle	n.d.	23,2	39,6	53,2	46,2	45,3
Avant l'âge de 20 ans	n.d.	36,3	48,2	64,2	55,4	53,3
Tous les services	11,5	14,4	14,9	17,4	14,8	14,9
Avant l'âge de 20 ans	22,0	24,1	27,1	26,8	24,4	25,5

n.d. : Données non disponibles.
e : Estimations.
1. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.

Graphique 3.1

Proportion des élèves du secteur des adultes en formation générale terminant leurs études avec un diplôme, selon l'année de la dernière inscription (en %)



3.2 La réussite[1] en formation professionnelle au secondaire

Parmi les élèves de la formation professionnelle[2] qui terminaient leurs études en 1999-2000, il y en a 55,5 % qui ont obtenu un diplôme. Si l'on ne considère que les effectifs jugés comme étant véritablement à la recherche d'un diplôme, soit les élèves inscrits à temps plein[3], la proportion de titulaires de diplômes parmi les sortants et les sortantes grimpe à 81,5 %, soit un peu plus que le niveau habituel.

En 1999-2000, le taux de réussite des filles dans les programmes conduisant au DEP dépasse celui des garçons (69,6 % contre 61,1 %) pour la première fois de la décennie.

Depuis le début de la réforme de la formation professionnelle en 1987-1988, le pourcentage de ceux et celles qui ont obtenu un diplôme a augmenté de façon appréciable. Par exemple, à la fin de 1999-2000, l'obtention du diplôme touchait 64,6 % des sortants et des sortantes des programmes menant au diplôme d'études professionnelles (DEP), contre une proportion de 43,4 % en 1988-1989. Par rapport à la situation qui existait au professionnel long au milieu des années 80, la réussite ne semble pas avoir beaucoup augmenté, mais il faut rappeler que les données sur le professionnel long ne concernaient que le secteur des jeunes. Si l'on regarde exclusivement les élèves inscrits à temps plein[3], l'amélioration est plus visible. Comme on l'a déjà noté, la proportion des élèves terminant leurs études en 1998-1999 avec un diplôme était de 81,5 %, alors que cette proportion était de 56,3 % pour les élèves terminant leurs études en 1980-1981.

En considérant toutes les sorties, sans tenir compte du secteur ni du régime d'études, la proportion des diplômes a aussi augmenté depuis le début des années 80. Ainsi trouvait-on, parmi l'ensemble des personnes inscrites à la formation professionnelle pour la dernière fois en 1980-1981, une proportion de diplômés et de diplômées de 46,6 %. Cette proportion globale est passée à 55,5 % en 1999-2000.

---

1. La réussite en formation professionnelle est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un diplôme parmi l'ensemble des élèves de la formation professionnelle quittant les études secondaires avec ou sans diplôme. Les diplômes comptés sont ceux qui ont été obtenus pendant ou à la fin de l'année de la dernière inscription ou l'année suivante, lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années qui suivent la dernière année d'inscription.
2. Comme il n'est pas nécessaire pour les commissions scolaires de transmettre absolument les inscriptions en formation professionnelle quand elles ne donnent pas lieu à une sanction, il se peut que le dénominateur des taux de réussite soit incomplet.
3. Le temps plein désigne les inscriptions à 270 heures ou plus de cours par année.

Les nouvelles inscriptions en formation professionnelle ont connu une baisse importante dans les années 80 (fiche 2.4). On exige maintenant, pour l'accès à la formation professionnelle, une formation générale plus poussée. Les personnes déjà diplômées en formation générale ont toujours des taux de réussite en formation professionnelle supérieurs à ceux des personnes qui ne sont pas titulaires d'un diplôme. Cela explique en grande partie que les taux de réussite relatifs à l'ensemble des sortants et des sortantes ont été plus élevés dans les dernières années.

Les garçons et les filles montrent des résultats plus ou moins différents selon les années. L'année 1999-2000 est marquée par un renversement de tendance à la sortie des programmes menant au DEP alors que la réussite des filles surpasse celle des garçons (69,6 % contre 61,1 %). Auparavant, la réussite des garçons était de 2 à 10 points plus élevée que celle des filles. Cependant, lorsqu'on ne retient que l'ensemble des sorties selon le sexe sans égard au programme ou au régime d'études, il y a longtemps que le taux de réussite est plus élevé pour le sexe féminin. Dès 1985-1986, la proportion de celles qui terminaient leurs études en formation professionnelle avec un diplôme était de 36,2 % contre 28,7 % des élèves masculins; en 1999-2000, les proportions respectives sont de 63,3 % et de 49,6 %.

Tableau 3.2

Proportion des élèves de la formation professionnelle au secondaire terminant leurs études avec un diplôme[1], selon le sexe, la catégorie et l'année de la dernière inscription (en %)

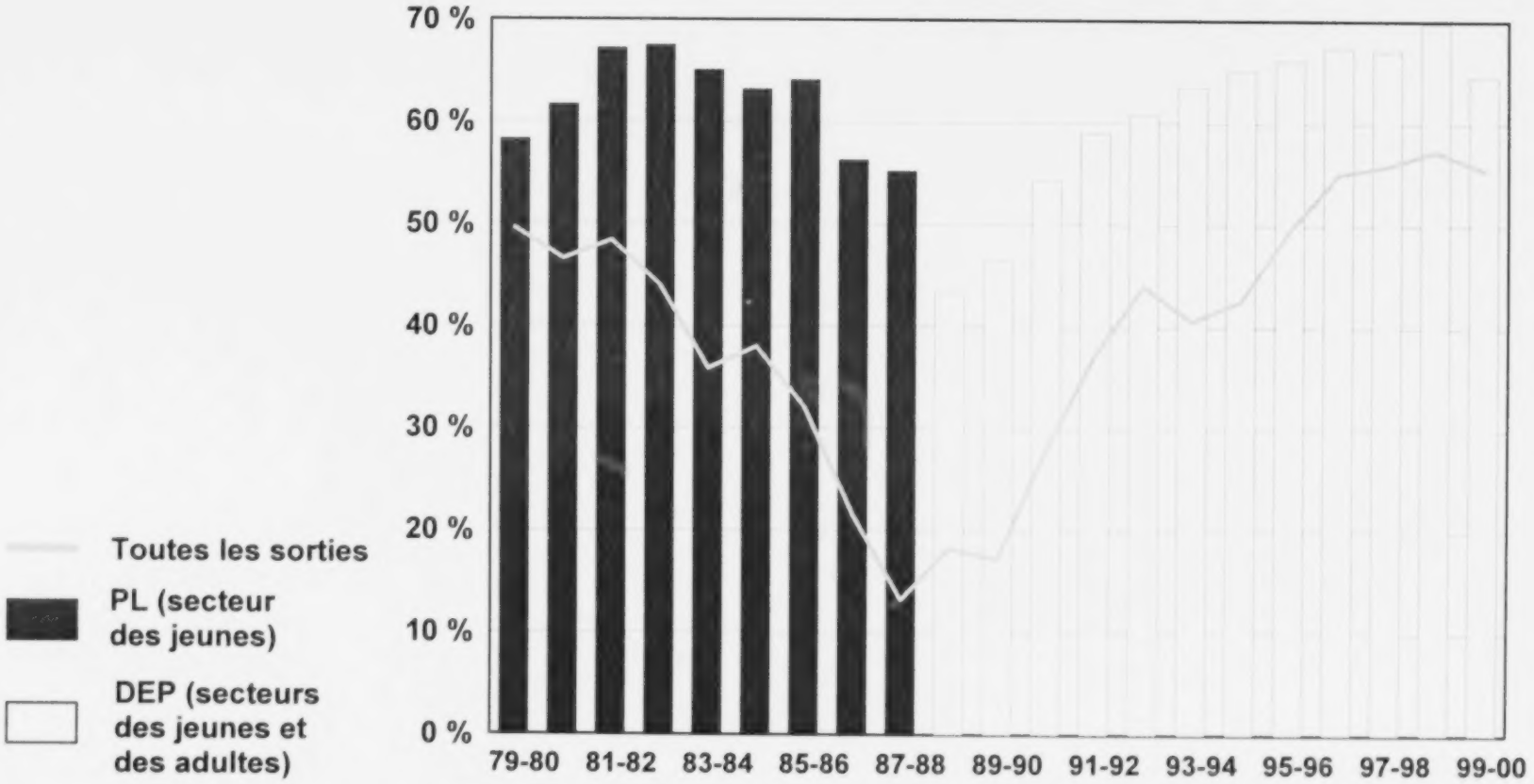
	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000[e]
Sexe masculin						
PL ou DEP[2]	57,1	58,3	60,0	67,6	70,5	61,1
Temps plein[3]	51,8	51,4	81,0	79,5	79,7	81,1
Toutes les sorties	48,3	28,7	21,6	46,1	53,6	49,6
Sexe féminin						
PL ou DEP[2]	65,5	69,5	50,2	64,4	69,0	69,6
Temps plein[3]	61,3	62,0	80,0	78,3	79,9	82,0
Toutes les sorties	45,2	36,2	39,3	53,9	62,3	63,3
Ensemble						
PL ou DEP[2]	61,7	64,1	54,3	66,1	69,8	64,6
Temps plein[3]	56,3	56,6	80,5	78,9	79,8	81,5
Toutes les sorties	46,6	32,1	27,9	49,5	57,3	55,5

e : Estimations.

1. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.
2. En 1980-1981 et en 1985-1986, ce sont les inscriptions au professionnel long (PL) du secteur des jeunes qui sont examinées. Depuis 1988-1989, ce sont celles du diplôme d'études professionnelles (DEP) des secteurs des jeunes et des adultes qui sont considérées.
3. Le temps plein désigne les inscriptions à 270 heures ou plus de cours par année.

Graphique 3.2

Proportion des élèves de la formation professionnelle au secondaire terminant leurs études avec un diplôme, selon l'année de la dernière inscription (en %)



3.3 La réussite[1] des études en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire au collégial

Parmi les élèves de l'enseignement ordinaire qui sortaient de la formation préuniversitaire à la fin de 1999-2000, les deux tiers ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC). Au cours des deux dernières décennies, cette valeur a fluctué entre 63,9 % et 71,6 %. Avant la baisse de 2,4 points en 1999-2000, on avait noté une augmentation sensible des taux de réussite de 64,7 % en 1995-1996 à 69,8 % en 1998-1999. Les critères d'admission plus élevés à l'automne 1997 (fiche 2.8) expliquaient vraisemblablement une partie de cette hausse, puisque moins d'élèves, parmi les plus susceptibles d'abandonner leurs études, peuvent maintenant s'inscrire à l'enseignement collégial.

La proportion des élèves de la formation préuniversitaire terminant leurs études avec un DEC avait augmenté de 5 points de 1995-1996 à 1998-1999. La moitié de cette hausse disparaît en 1999-2000, alors que le taux de réussite s'établit à 67,5 %.

À ce chapitre, les filles montrent des résultats plus élevés et l'écart en leur faveur s'accentue au cours des ans. Au sein de l'effectif de 1980-1981, la proportion de filles terminant leur formation préuniversitaire avec un DEC dépassait de 3,9 points celle des garçons; pour l'effectif inscrit en 1999-2000, l'écart correspondant était de 12,8 points en faveur des filles (cet écart était de 10,8 points en 1995-1996). Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.8) pour expliquer la différence entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.6).

Si l'on distingue les élèves selon le type de formation dans laquelle ils et elles ont entrepris leurs études collégiales, on trouve des taux de réussite un peu plus élevés que la moyenne pour ceux et celles qui ont débuté en formation préuniversitaire; en 1999-2000, leur taux de réussite était de 69,5 %. Par ailleurs, les élèves qui sont venus de la

1. La réussite en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire en formation préuniversitaire quittant – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC. Les diplômes comptés sont les DEC de tous types, obtenus pendant ou à la fin de l'année scolaire de la dernière inscription, ou l'année suivante lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite à un programme conduisant au DEC. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires qui suivent l'année de la dernière inscription.

formation technique affichent des taux de réussite nettement plus faibles (52,6 % en 1993-1994). Si l'on ajoute que, depuis 1994-1995, parmi les sortants et les sortantes, il y en a qui ont débuté par les sessions d'accueil et d'intégration (offertes pour la première fois l'année précédente), les taux de réussite demeuraient plus faibles pour les élèves de la formation préuniversitaire qui venaient d'un type de formation différent. Ces taux ne sont repassés au-dessus de la barre de 50,0 % qu'en 1998-1999, pour atteindre 52,1 % en 1999-2000.

En principe, la durée nécessaire pour obtenir le DEC en formation préuniversitaire est de deux ans, mais assez peu d'élèves l'obtiennent dans ce délai. De fait, le taux de réussite en deux ans ou moins (soit le temps écoulé depuis la première inscription à un programme conduisant au DEC) atteignait 41,4 % en 1999-2000 pour ceux et celles qui ont commencé leurs études en formation préuniversitaire; ce taux a déjà atteint un minimum de 35 % en 1985-1986. Pour ce qui est de l'ensemble des sortants et des sortantes de la formation préuniversitaire, peu importe dans quel type de formation ces élèves ont débuté, il va sans dire que leur taux de réussite en deux ans serait un peu plus faible, puisque ceux et celles qui viennent d'un autre type de formation allongent ainsi leur parcours scolaire. Habituellement, la quasi-totalité (98 %) des DEC en formation préuniversitaire est obtenue à l'intérieur d'un délai de cinq ans après le début des études collégiales; en 1999-2000, le taux de réussite correspondant était de 68,1 %.

Tableau 3.3

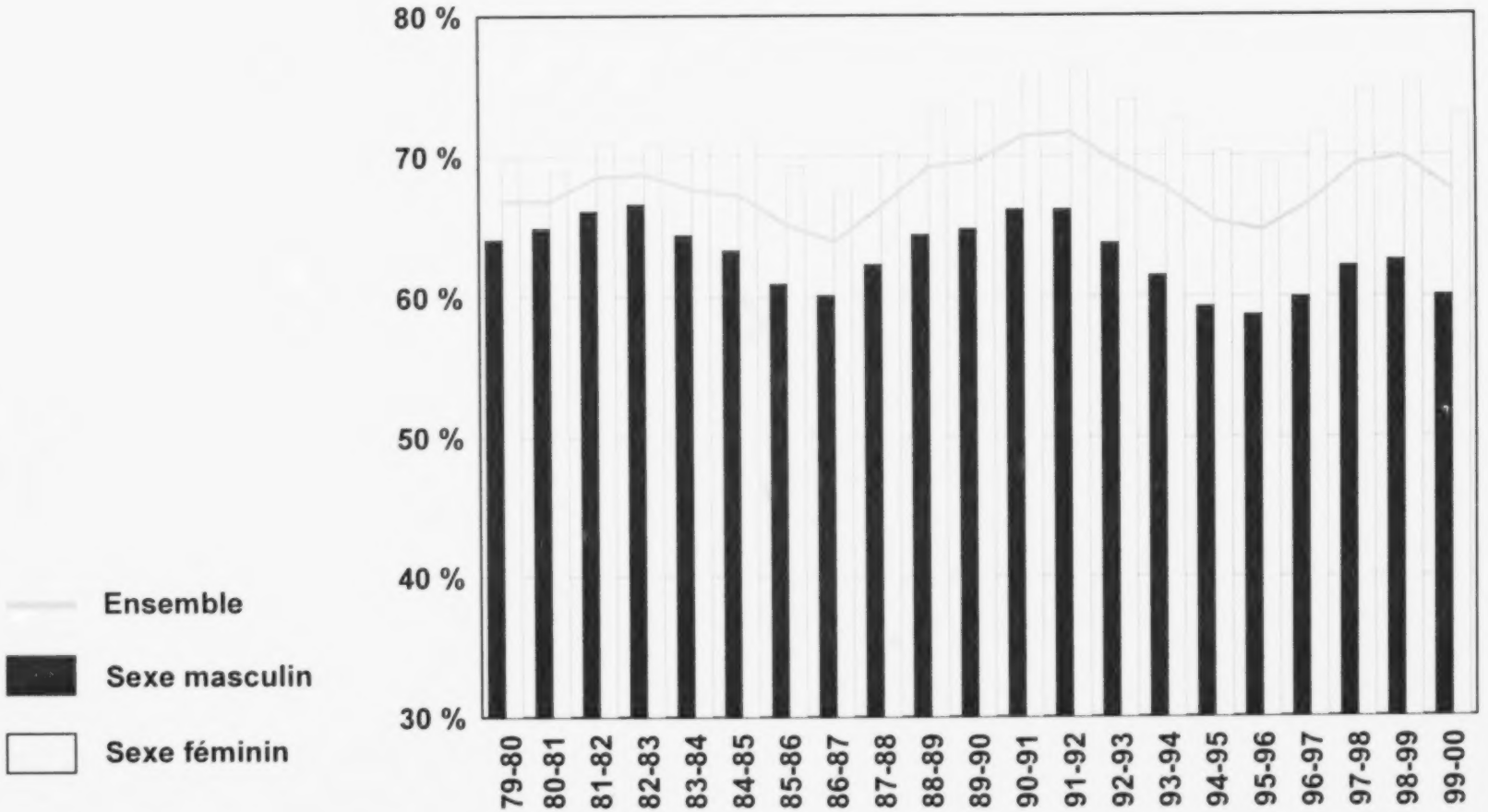
Proportion des élèves de la formation préuniversitaire terminant leurs études avec un DEC, selon l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire, le sexe, le type de formation initiale et le temps écoulé[1] depuis le début des études (en %)

	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000[e]
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
2 ans ou moins[1]	n.d.	36,3	40,5	36,6	41,6	41,4
5 ans ou moins[1]	n.d.	64,3	70,8	65,2	70,6	68,1
Toutes les durées	n.d.	65,3	72,0	66,5	71,9	69,5
Autre type de formation initiale[2]						
Toutes les durées	n.d.	63,8	61,3	47,5[2]	54,2[2]	52,1[2]
Tous les types de formation initiale – toutes les durées						
Ensemble des sexes	66,8	65,1	71,4	64,7	69,9	67,5
Sexe masculin	64,9	60,9	66,2	58,7	62,6	60,1
Sexe féminin	68,8	69,3	75,8	69,5	75,2	72,9

e : Estimations.
n.d. : Données non disponibles.
1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études puisque des absences peuvent s'insérer entre le début et la fin des études.
2. Jusqu'en 1993-1994, cette catégorie désignait les élèves qui avaient commencé leurs études en formation technique. Ce n'est que depuis 1994-1995 qu'il y a des élèves de la formation préuniversitaire qui terminent leurs études (avec ou sans diplôme) après les avoir commencées en accueil et en intégration l'année précédente.

Graphique 3.3

Proportion des élèves de la formation préuniversitaire terminant leurs études avec un DEC, selon le sexe et l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire (en %)



3.4 La réussite[1] des études en formation technique à l'enseignement ordinaire au collégial

Parmi les élèves de l'enseignement ordinaire qui sortaient de la formation technique à la fin de 1999-2000, il y en a 54,9 % qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC). Au cours des deux dernières décennies, cette valeur a fluctué entre 52,7 % et 60,7 %.

Parmi les élèves de la formation technique qui terminaient leurs études en 1999-2000, il y en a 54,9 % qui ont obtenu un DEC, et ce pourcentage est demeuré stable au cours des trois dernières années.

À ce chapitre, les filles montrent toujours des résultats plus élevés que ceux des garçons, et la différence à cet égard avait atteint un sommet de 17,1 points en 1997-1998. En 1999-2000, l'écart s'est réduit de 3 points; le taux de réussite des filles s'établissait à 61,9 % contre un taux de 47,4 % pour les garçons, soit un écart de 14,2 points en faveur des premières. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.8) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.6).

Si l'on distingue les élèves selon le type de formation dans laquelle ils et elles ont entrepris leurs études collégiales, on trouve, pour la première fois en 1999-2000, des taux de réussite aussi élevés que la moyenne pour ceux et celles qui ont débuté en formation technique (54,9 % en 1999-2000). Par ailleurs, les élèves qui ont débuté en formation préuniversitaire et qui se sont réorientés vers la formation technique affichaient des taux de réussite nettement plus élevés (au-dessus de 60 % jusqu'en 1993-1994). Depuis 1994-1995, les taux de réussite des élèves qui ont commencé ailleurs qu'en formation technique sont affaiblis par la venue d'élèves des sessions d'accueil et d'intégration (offertes pour la première fois en 1993-1994). Il faut signaler que l'apport des élèves qui ont commencé ailleurs qu'en formation technique représente près du quart des diplômes, cette part allant jusqu'au tiers des DEC en formation technique en 1999-2000.

---

1. La réussite en formation technique à l'enseignement ordinaire est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire en formation technique quittant – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC. Les diplômes comptés sont les DEC de tous types, obtenus pendant ou à la fin de l'année scolaire de la dernière inscription, ou l'année suivante, lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite à un programme conduisant au DEC. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires qui suivent l'année de la dernière inscription.

En principe, la durée nécessaire à l'obtention d'un DEC en formation technique est de trois ans, mais assez peu d'élèves l'obtiennent dans ce délai. De fait, le taux de réussite en trois ans ou moins (soit le temps écoulé depuis la première inscription dans un programme conduisant au DEC) se situait, en 1999-2000, à 30,3 % pour les élèves qui ont débuté et terminé en formation technique. Pour ce qui est de l'ensemble des sortants et des sortantes de la formation technique, peu importe dans quel type de formation ces élèves ont débuté, il va sans dire que leur taux de réussite en trois ans est un peu plus faible, puisque ceux et celles qui viennent d'un autre type de formation allongent ainsi leur parcours scolaire. Habituellement, une proportion élevée (de 85 % à 90 %) des DEC en formation technique sont obtenus à l'intérieur d'un délai de cinq ans après le début des études collégiales; en 1999-2000, le taux de réussite correspondant était de 50,2 %.

Alors que les élèves ayant commencé leurs études collégiales directement en formation technique peuvent obtenir leur DEC plus rapidement, il appert que ce sont les élèves venant de la formation préuniversitaire qui ont le plus de chance d'obtenir le DEC en question si l'on ne tient pas compte du temps écoulé depuis le début de leurs études.

Tableau 3.4

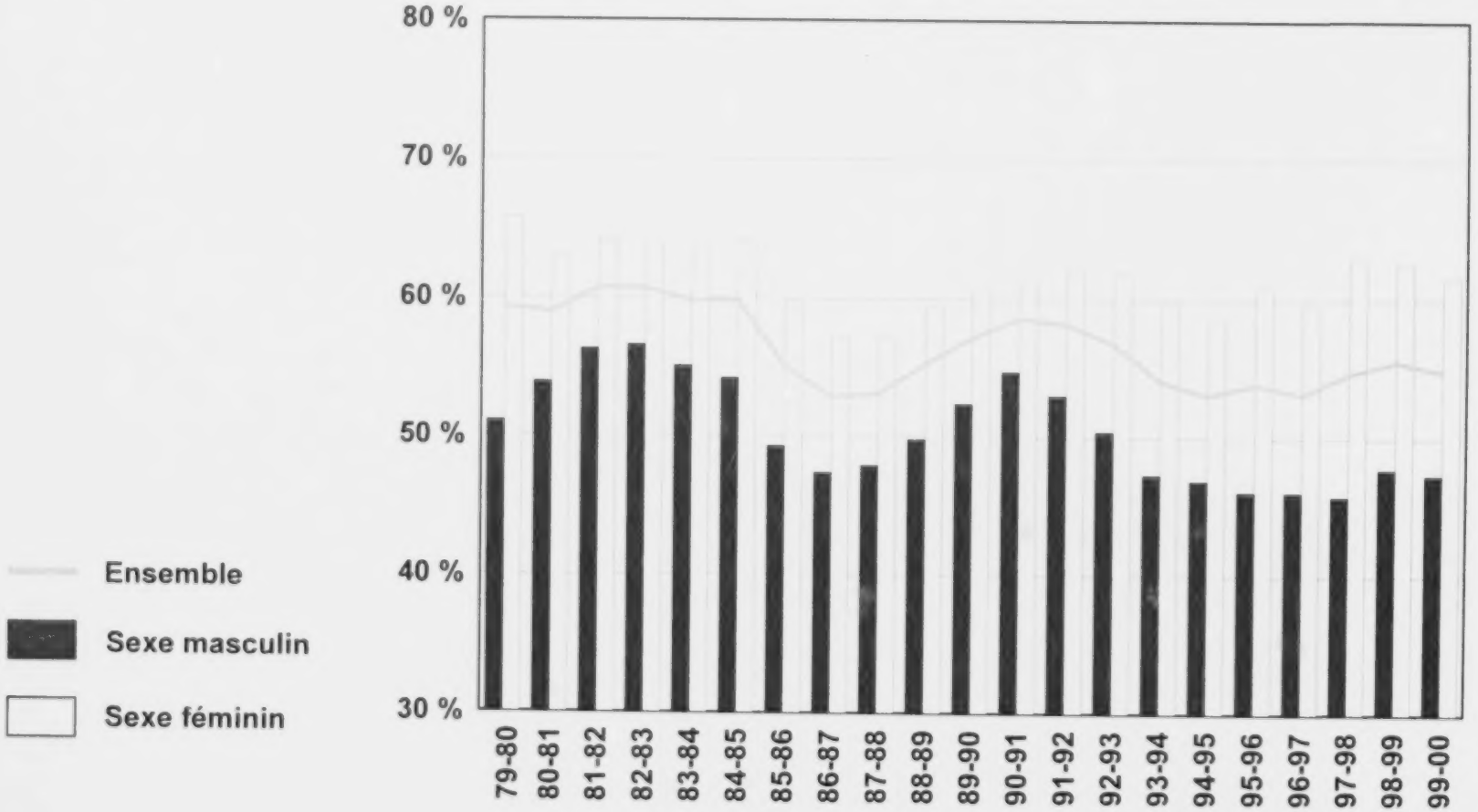
Proportion des élèves de la formation technique terminant leurs études avec un DEC, selon l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire, le sexe, le type de formation initiale et le temps écoulé[1] depuis le début des études (en %)

	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000[e]
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
3 ans ou moins[1]	n.d.	28,7	29,6	26,8	29,6	30,3
5 ans ou moins[1]	n.d.	50,5	51,1	47,8	49,5	50,2
Toutes les durées	n.d.	53,7	56,6	53,1	54,8	54,9
Autre type de formation initiale[2]						
Toutes les durées	n.d.	61,1	64,4	55,7[2]	57,4	54,7
Tous les types de formation initiale – toutes les durées						
Ensemble des sexes	59,0	55,1	58,6	53,9	55,6	54,9
Sexe masculin	53,9	49,2	54,7	46,1	47,8	47,4
Sexe féminin	63,0	59,8	61,3	60,9	62,7	61,6

e : Estimations.
n.d. : Données non disponibles.
1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études, puisque des absences peuvent s'insérer entre le début et la fin des études.
2. Jusqu'en 1993-1994, cette catégorie désigne les élèves qui ont commencé leurs études en formation préuniversitaire. Ce n'est qu'à compter de 1994-1995 que des élèves de la formation technique terminent leurs études (avec ou sans diplôme) après les avoir commencées en accueil et intégration l'année précédente.

Graphique 3.4

Proportion des élèves de la formation technique terminant leurs études avec un DEC, selon le sexe et l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire (en %)



3.5 La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial

La durée des études pour les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et pour l'ensemble des élèves (obtenant ou non leur DEC) ne varie à peu près pas au cours des années[1].

Le DEC en formation préuniversitaire est obtenu, en moyenne, après 2,4 ans d'études équivalentes au temps plein, et le DEC en formation technique, après 3,8 ans.

Les titulaires de DEC issus de la formation préuniversitaire ont étudié en moyenne 2,4 ans. Ceux et celles qui sortent sans diplôme ont tout de même étudié en moyenne 1,5 année. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, la durée moyenne des études s'établit à 2,1 ans[2]. Pour la plupart des élèves, soit tous ceux et celles qui ont commencé leurs études collégiales directement en formation préuniversitaire, les durées correspondantes sont égales ou inférieures de 0,1 année. Quant aux élèves qui sont arrivés après un détour par un autre type de formation, leur DEC en formation préuniversitaire est obtenu en 3,1 ans.

En formation technique, l'obtention du DEC demande en moyenne 3,8 ans d'études tandis que les abandons se produisent après 2,1 ans. Compte tenu du taux de réussite (fiche 3.4), l'ensemble des élèves sortant de la formation technique étudient donc pendant 3,1 ans. Ici aussi, les élèves qui s'étaient inscrits en formation technique dès leur entrée au collégial en ressortent plus rapidement : leur DEC est obtenu après 3,5 ans, leur abandon a lieu après 1,8 an. Par contre, les élèves ayant séjourné en formation préuniversitaire (et pour qui les taux de réussite sont plus élevés) ou en session d'accueil et d'intégration prennent 4,5 ans pour obtenir un DEC en formation technique.

---

1. C'est pourquoi les résultats de la présente fiche sont des moyennes relatives aux sorties des cinq dernières années observables (soit celles des élèves inscrits ou inscrites pour la dernière fois de 1995-1996 à 1999-2000). Toutefois, dans le cas des sorties sans diplôme, on constate, en 10 ans, un allongement de la durée des études avant l'abandon de l'ordre de 0,4 trimestre à temps plein en formation préuniversitaire et d'un trimestre à temps plein en formation technique.
2. La durée des études de l'ensemble des sortants et des sortantes dépend, d'une part, de la durée des études respective des titulaires de DEC et des sortants et des sortantes sans diplôme, et d'autre part, de la pondération de ces deux catégories d'élèves, soit le taux de réussite. Cela explique la stabilité dans la durée des études de l'ensemble des élèves alors que les taux de réussite sont en baisse et que la durée des études avant l'abandon tend à s'allonger.

De très légères différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sortie. À la formation préuniversitaire, les filles qui obtiennent un DEC, tout comme celles qui laissent leurs études avant d'obtenir leur diplôme ont étudié 0,1 année de moins que les garçons. Cette différence disparaît cependant lorsqu'on regarde l'ensemble des sorties pour chacun des sexes en raison de la pondération des diplômes, qui est plus élevée pour les filles que pour les garçons, ce qui hausse la durée moyenne des études pour l'ensemble des filles. Le même effet peut être observé à la formation technique. Dans ce cas, les diplômées prennent 0,1 année de moins que leurs vis-à-vis masculins, tandis que les sortantes et les sortants sans diplôme ont étudié le même temps (2,1 années), avec le résultat paradoxal que l'ensemble des filles aura étudié plus longtemps parce qu'une plus forte proportion d'entre elles est diplômée.

Tableau 3.5

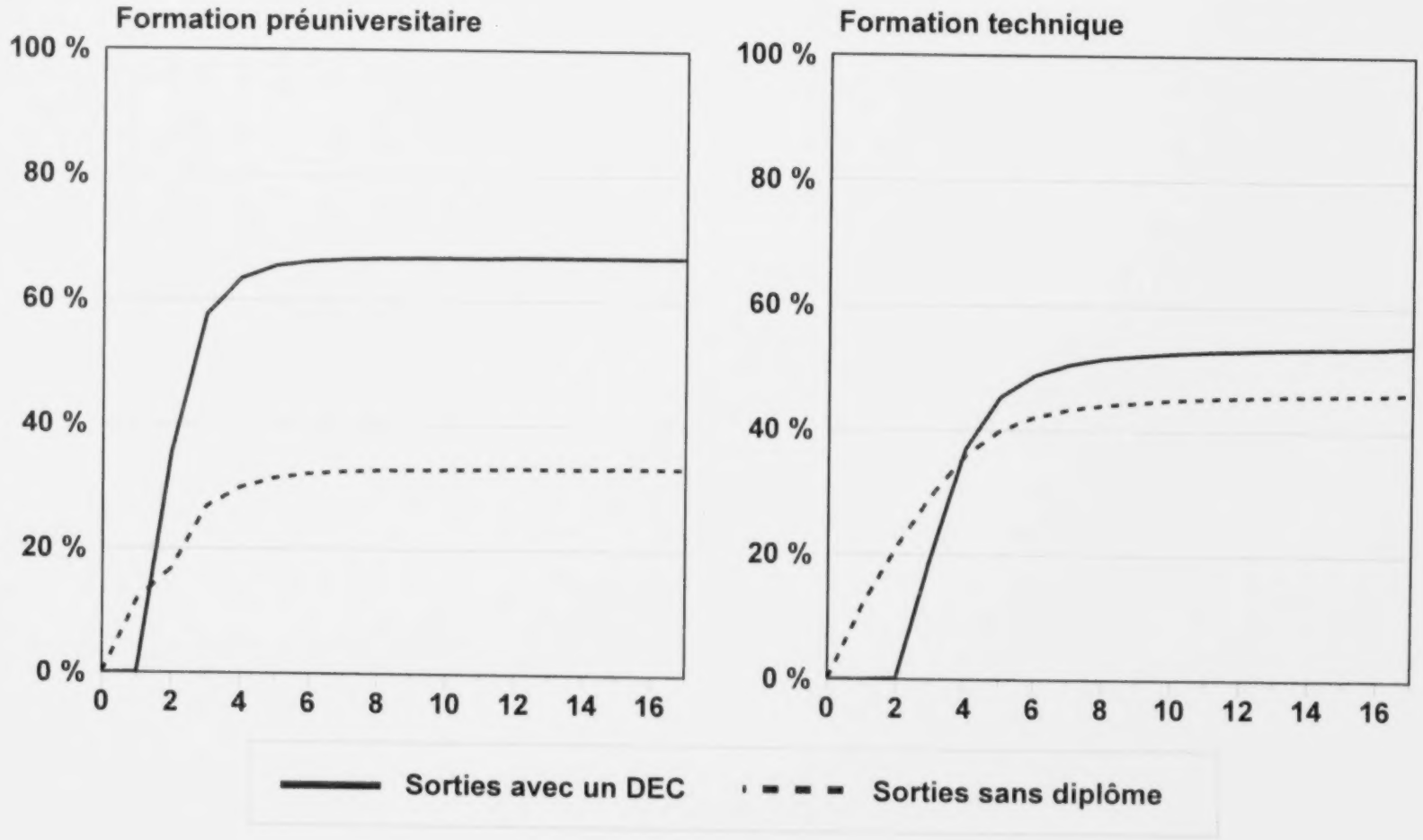
Nombre moyen d'années[1] d'études précédant les sorties du collégial à l'enseignement ordinaire (moyenne sur toutes les sorties depuis 1995-1996), selon le sexe et le type de formation à l'entrée et à la sortie

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[2]		Toutes les sorties	
	Formation préuniversitaire	Formation technique	Formation préuniversitaire	Formation technique	Formation préuniversitaire	Formation technique
Sexe masculin	2,5	3,9	1,5	2,2	2,1	3,0
Sexe féminin	2,4	3,8	1,4	2,1	2,1	3,1
Ensemble[3]	**2,4**	**3,8**	**1,5**	**2,1**	**2,1**	**3,1**
Type de formation initiale						
Semblable	2,4	3,5	1,4	1,8	2,1	2,7
Différent[3]	3,1	4,5	2,1	2,9	2,6	3,8

1. Une année d'études à temps plein équivaut ici à 2 trimestres à temps plein ou à 8 trimestres à temps partiel.
2. Les sorties sans diplôme sont des interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
3. Il s'agit de la durée totale, incluant les études effectuées précédemment dans les autres types de formation.

Graphique 3.5

Proportions cumulées des sorties du collégial à l'enseignement ordinaire entre 1995-1996 et 1999-2000 selon le nombre d'années écoulées depuis la première inscription dans un programme conduisant au DEC (en %)



3.6 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant au baccalauréat

À la fin de 1999-2000, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention du baccalauréat, il y en a 65,8 % qui ont obtenu le grade en question, soit 0,6 % de moins que l'année précédente, ou la même proportion qu'il y a deux ans. Depuis 11 ans, cette proportion a connu une certaine augmentation, puisqu'elle était de 55,9 % pour les personnes inscrites une dernière fois en 1987-1988 et a touché son sommet en 1998-1999.

Parmi 100 personnes inscrites à un programme d'études conduisant au baccalauréat et quittant les études à la fin de 1999-2000, il y en a 65,8 qui ont obtenu leur diplôme, soit la même proportion que deux ans plus tôt.

Les étudiantes montrent, depuis le début de la période observée, un taux de réussite plus élevé que celui des étudiants, et la différence va en augmentant puisqu'il est passé de 0,7 point à 5,3 points entre 1987-1988 et 1999-2000, après un écart maximal de 7,7 points en 1996-1997. Parmi les sortantes de la dernière année observée, il y en a 68,1 % qui ont obtenu un baccalauréat, contre 62,8 % des sortants. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.10) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires d'un baccalauréat ont étudié en moyenne pendant 6,3 trimestres à temps plein et 8,8 trimestres si l'on ne tient pas compte du régime d'études[2]. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée des études à temps plein

1. La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant au baccalauréat est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un baccalauréat parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes quittant – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au baccalauréat. Les diplômes comptés sont les baccalauréats obtenus pendant ou à la fin de l'année scolaire de la dernière inscription, ou l'année suivante, lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de premier cycle conduisant au baccalauréat. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.
2. Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 2,0 et 2,6 trimestres pour les titulaires d'un baccalauréat. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 1,6 à 2,0 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 1,9 à 2,4 trimestres.

est de 2,6 trimestres, soit un peu plus d'une année normale d'études. Pour toutes les sorties, la durée des études est en moyenne de 7,2 trimestres, dont 5,0 trimestres sont faits à temps plein.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sorties. Qu'elles obtiennent un baccalauréat ou qu'elles quittent les études sans diplôme, les femmes le font plus rapidement que les hommes. La durée des études à temps plein est inférieure de 0,7 trimestre pour les bachelières et de 0,5 trimestre pour les sortantes sans diplôme par rapport aux durées observées chez les hommes. Toutefois, lorsque l'on considère la durée des études tous régimes confondus, les différences entre les sexes sont atténuées puisque étudier à temps partiel est relativement plus fréquent chez les femmes. Pour l'ensemble des sorties, la différence entre les sexes est moins visible, principalement parce que la pondération des sorties avec diplôme est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, ce qui augmente la durée moyenne des études pour l'ensemble des femmes.

Tableau 3.6a

Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant au baccalauréat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1997-1998	1998-1999	1999-2000[e]
Sexe masculin	55,5	59,7	61,7	62,7	63,5	62,8
Sexe féminin	56,2	63,1	69,0	68,2	68,5	68,1
Ensemble	**55,9**	**61,5**	**65,9**	**65,8**	**66,4**	**65,8**

e : Estimations.

Tableau 3.6b

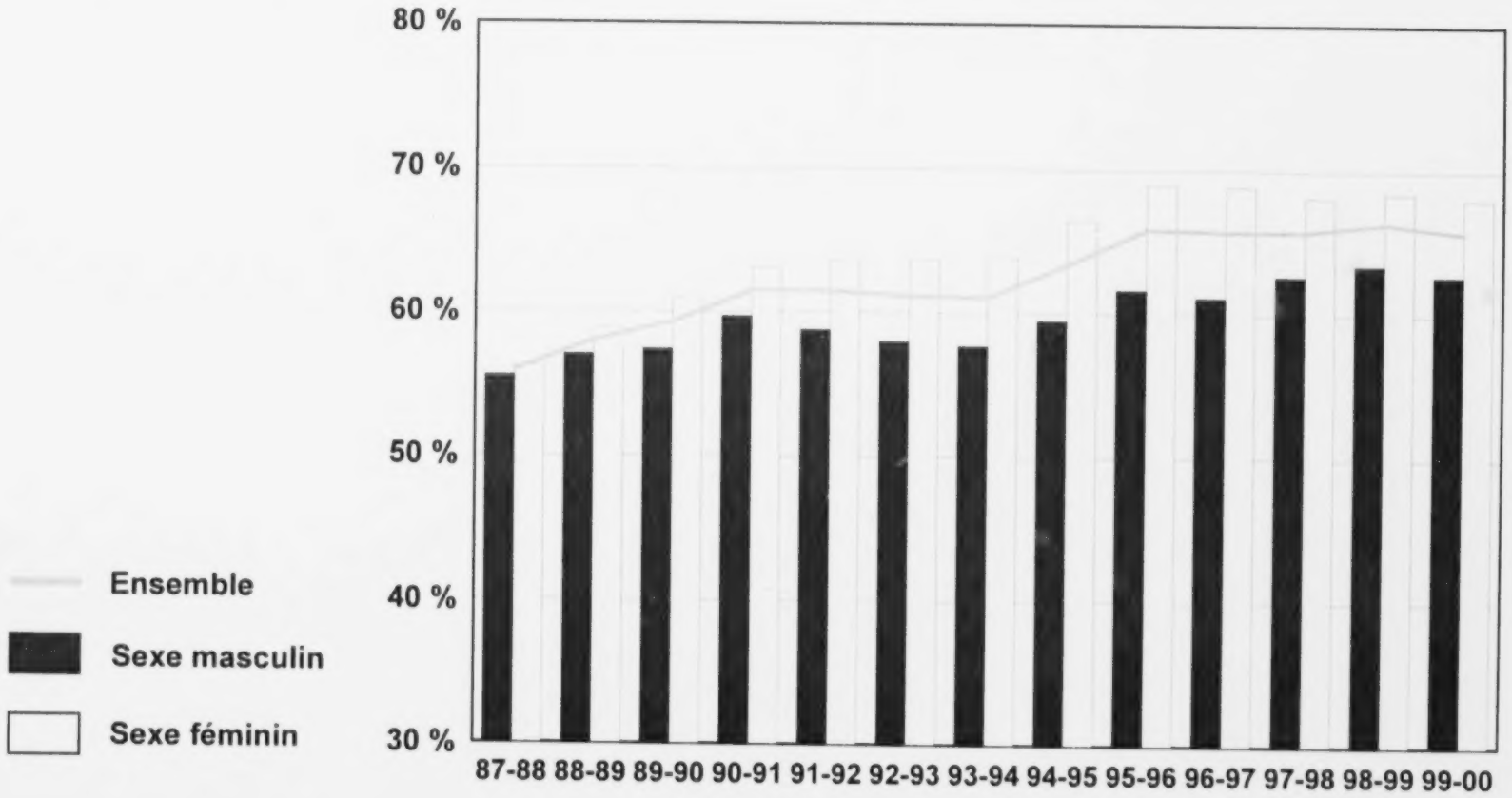
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant au baccalauréat (moyenne de toutes les sorties depuis 1995-1996), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	6,7	9,0	2,9	4,5	5,2	7,3
Sexe féminin	6,0	8,6	2,4	4,4	4,8	7,2
Ensemble	**6,3**	**8,8**	**2,6**	**4,4**	**5,0**	**7,2**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
2. La durée « tous les trimestres » inclut la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.6

Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant au baccalauréat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



3.7 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant à la maîtrise

À la fin de 1999-2000, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention de la maîtrise, 67,2 % ont obtenu le grade en question. Ce résultat représente un sommet depuis 12 ans et équivaut à un accroissement de 11,1 points au cours de cette période.

Parmi 100 personnes inscrites à un programme d'études conduisant à la maîtrise et quittant les études à la fin de 1999-2000, 67,2 % ont obtenu leur diplôme, en moyenne après 7,7 trimestres d'études.

En 1987-1988, les aspirantes à la maîtrise étaient relativement moins nombreuses que les hommes à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. Depuis, elles ont pris le dessus et montrent un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Parmi les sortantes de 1999-2000, il y en a 69,1 % qui ont obtenu une maîtrise, ce qui représente un accroissement de 14,1 points depuis 1987-1988. La variation correspondante chez les hommes est de 8,2 points, de telle sorte que, parmi les sortants de 1999-2000, il y en a 65,2 % qui ont obtenu leur maîtrise. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.10) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires d'une maîtrise ont été inscrits en moyenne pendant 7,7 trimestres, quel que soit le régime d'études[2]. La partie des études effectuée seulement à temps plein compte pour 4,1 trimestres en moyenne. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée moyenne totale est de 5,3 trimestres, sans égard au régime d'études qui est déclaré.

1. La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant à la maîtrise est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'une maîtrise parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes quittant – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant à la maîtrise. Les diplômes comptés sont les maîtrises obtenues pendant ou à la fin de l'année scolaire de la dernière inscription, ou l'année suivante lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de deuxième cycle conduisant à la maîtrise. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.
2. Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 3,4 et 4,3 trimestres pour les titulaires d'une maîtrise. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 2,7 à 3,4 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 3,3 à 3,9 trimestres.

Pour toutes les sorties, la durée des études est en moyenne de 6,9 trimestres, dont 3,5 sont déclarés être faits à temps plein. La durée rapportée ici est la durée effective et n'est pas conciliable avec le calcul des équivalences au temps plein (ETP) utilisées pour le financement, où une durée standardisée est généralement reconnue pour les maîtrises avec mémoire. Dans ces cas, la durée « financée » ne dépasse pas 4 trimestres (1,5 année en ETP). Or, la durée effective des études dépasse cette norme pour tous les types de sorties. Cela veut dire que les effectifs qui sortent sans maîtrise sont en pratique pleinement financés, à l'exception d'un montant supplémentaire de 600 dollars alloué aux universités au moment de l'attribution du grade.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sorties. Contrairement à ce que l'on observait à l'enseignement collégial et dans les programmes d'études conduisant au baccalauréat, les candidates à la maîtrise ne prennent pas moins de temps que les hommes pour obtenir leur diplôme. Si l'on ne considère que le temps plein, il est vrai qu'elles parviennent à une issue (diplôme ou abandon) plus vite que les hommes, mais il faut aussi tenir compte du fait que les femmes titulaires d'une maîtrise ont étudié à temps partiel pendant 0,4 trimestre de plus que les hommes et que les sortantes sans diplôme ont été inscrites à temps partiel pendant 3,2 trimestres, contre 2,9 trimestres pour les hommes dans la même situation.

Tableau 3.7a

Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant à la maîtrise ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1997-1998	1998-1999	1999-2000[e]
Sexe masculin	57,0	64,4	63,7	64,5	65,4	65,2
Sexe féminin	55,0	64,5	67,5	68,1	68,0	69,1
Ensemble	**56,1**	**64,5**	**65,6**	**66,3**	**66,7**	**67,2**

e : Estimations.

Tableau 3.7b

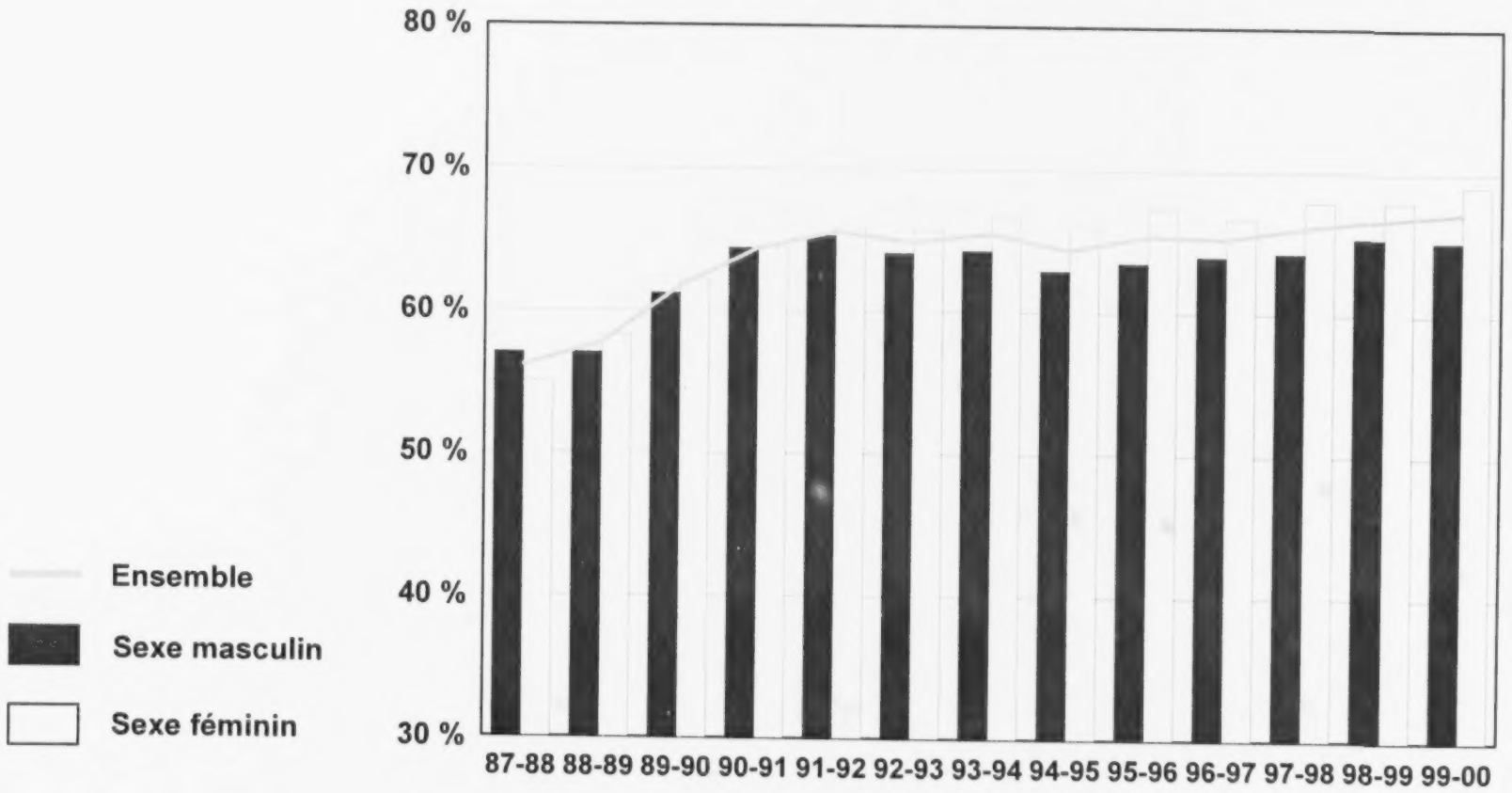
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant à la maîtrise (moyenne de toutes les sorties depuis 1995-1996), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	4,2	7,6	2,4	5,3	3,5	6,7
Sexe féminin	4,0	7,8	2,1	5,3	3,4	7,0
Ensemble	**4,1**	**7,7**	**2,3**	**5,3**	**3,5**	**6,9**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
2. La durée « tous les trimestres » inclut la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.7

Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant à la maîtrise ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



3.8 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant au doctorat

À la fin de 1999-2000, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention du doctorat, 53,0 % ont obtenu le grade en question. Depuis 1987-1988, cette proportion s'est accrue de 4,3 points, mais a aussi diminué depuis son sommet de 58,1 % en 1996-1997.

Parmi les personnes inscrites à un programme d'études conduisant au doctorat et quittant les études à la fin de 1999-2000, il y en a 53,0 % qui ont obtenu leur diplôme, en moyenne après 15,7 trimestres.

Les aspirantes au doctorat sont encore relativement moins nombreuses que les hommes à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. Parmi les femmes inscrites en 1999-2000 qui sortaient des programmes conduisant au doctorat, 50,4 % ont obtenu leur diplôme, ce qui représente une augmentation de 10,1 points par rapport à la situation qui avait cours 12 ans plus tôt. Pour les hommes, l'augmentation au cours de la même période était de 1,8 point et la proportion d'aspirants au doctorat qui terminaient leurs études en 1999-2000 avec le diplôme était de 54,9 %, soit encore 4,5 points de plus que pour les femmes. Pour ces dernières, cependant, le taux de réussite n'a pas cessé d'augmenter tandis que, pour les hommes, le taux est en baisse depuis 1995-1996. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.10) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires de doctorat ont été inscrits en moyenne pendant 15,7 trimestres, quel que soit le régime d'études[2]. La

1. La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant au doctorat est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un doctorat parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes quittant – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au doctorat. Les diplômes comptés sont les doctorats obtenus pendant ou à la fin de l'année scolaire de la dernière inscription, ou l'année suivante lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de troisième cycle conduisant au doctorat. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.
2. Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 3,3 et 5,9 trimestres pour les titulaires d'un doctorat. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 2,4 à 4,2 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 3,0 à 4,9 trimestres.

partie des études déclarée à temps plein compte pour 11,6 trimestres en moyenne. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée des études est de 9,3 trimestres, sans égard au régime d'études qui est déclaré. Quant à l'ensemble des sortants et des sortantes, avec ou sans diplôme, ils terminent leurs études après 12,8 trimestres d'études, dont 9,1 sont déclarés être faits à temps plein. La durée rapportée ici est la durée effective et n'est pas conciliable avec le calcul des équivalences au temps plein (ETP) utilisées pour le financement, où seule une durée standardisée est reconnue. La durée « financée » ne dépasse pas 8 trimestres (3 années en ETP) dans les programmes conduisant au doctorat. Or, la durée effective des études dépasse cette norme pour tous les types de sorties. Cela veut dire que les effectifs qui sortent sans doctorat sont en pratique pleinement financés, à l'exception d'un montant supplémentaire de 1 000 dollars alloué aux universités au moment de l'attribution du grade.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sorties. Contrairement à ce que l'on observait à l'enseignement collégial et dans les programmes d'études conduisant au baccalauréat, les candidates au doctorat ne prennent pas moins de temps que les hommes pour obtenir leur diplôme ou pour laisser leurs études avant terme. Si l'on ne considère que le temps plein, il est vrai qu'elles parviennent à une issue (diplôme ou abandon) plus vite que les hommes, mais il faut aussi tenir compte du fait que les femmes titulaires d'un doctorat ont étudié à temps partiel pendant 1,7 trimestre de plus que les hommes, et que celles qui laissent leurs études ont été inscrites à temps partiel pendant 3,4 trimestres, contre 2,8 trimestres pour les hommes dans la même situation. Pour l'ensemble des sorties, la différence entre les sexes est moins visible, principalement parce que la pondération des sorties avec diplôme est plus élevée pour les hommes que pour les femmes, ce qui augmente la durée moyenne des études pour l'ensemble des hommes.

Tableau 3.8a

Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant au doctorat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1997-1998	1998-1999	1999-2000[e]
Sexe masculin	53,1	55,5	60,9	57,3	56,9	54,9
Sexe féminin	40,3	46,7	48,4	49,0	49,7	50,4
Ensemble	**48,7**	**52,3**	**56,3**	**54,1**	**53,9**	**53,0**

e : Estimations.

Tableau 3.8b

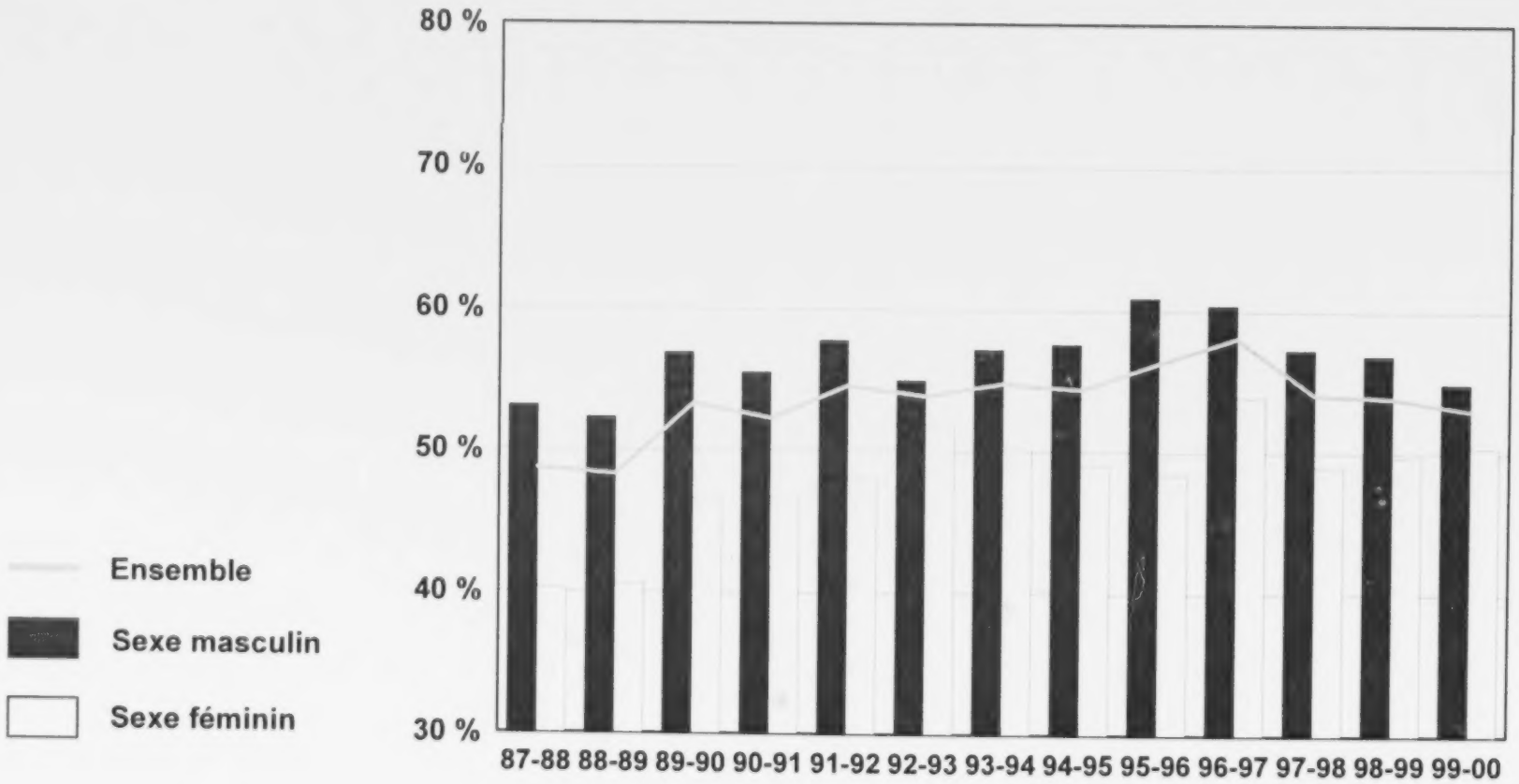
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant au doctorat (moyenne de toutes les sorties depuis 1995-1996), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	11,8	15,3	6,6	9,4	9,6	12,8
Sexe féminin	11,3	16,5	5,7	9,1	8,5	12,8
Ensemble	**11,6**	**15,7**	**6,2**	**9,3**	**9,1**	**12,8**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
2. La durée « tous les trimestres » inclut la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.8

Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant au doctorat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



4.1 Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables – Secteur des jeunes

Le ministère de l'Éducation administre des épreuves dites « épreuves uniques » en vue de la sanction des études dans les classes de 4e et de 5e secondaire. La moyenne des résultats de juin 2001 dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques s'établissait à 73,5 %[1]. Le taux de réussite était de 85,9 %.

Le taux de réussite aux épreuves du secondaire de juin 2001 dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques était de 85,9 %. Globalement, les résultats des filles ont été supérieurs à ceux des garçons.

Alors que la persévérance scolaire des filles est nettement supérieure à celle des garçons, on n'a pas observé d'écart aussi marqué en ce qui concerne les résultats aux épreuves uniques. Ce sont possiblement les abandons scolaires, plus importants chez les garçons que chez les filles, qui ont contribué à cette situation, puisque ce sont généralement les élèves les plus faibles qui abandonnent leurs études.

La moyenne obtenue dans les établissements privés dépassait de 7,8 points celle qui a été obtenue dans les commissions scolaires. Le taux de réussite a été de 84,0 % dans le réseau public, contre 94,7 % dans le réseau privé. Parmi les facteurs qui peuvent expliquer ces écarts, il faut préciser que les établissements du réseau privé peuvent faire une sélection des candidats et des candidates au moment de l'admission.

Les résultats des élèves qui étudient en français ont été plus élevés que ceux des élèves qui étudient en anglais. La moyenne des élèves qui étudient en français dépassait de 3,8 points celle des élèves qui étudient en anglais; le taux de réussite des élèves qui étudient en français était de 5,8 points plus élevé que le taux de réussite des élèves qui étudient en anglais.

---

1. Cette donnée est calculée à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.

Les meilleurs résultats ont été obtenus dans les matières touchant la langue seconde. Les résultats les plus faibles ont été enregistrés en mathématiques, en histoire et dans les matières touchant les langues d'enseignement.

Les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons en français et en anglais, langues d'enseignement et en français, langue seconde. Dans les autres matières, on a observé peu d'écart entre les résultats des filles et ceux des garçons.

Tableau 4.1

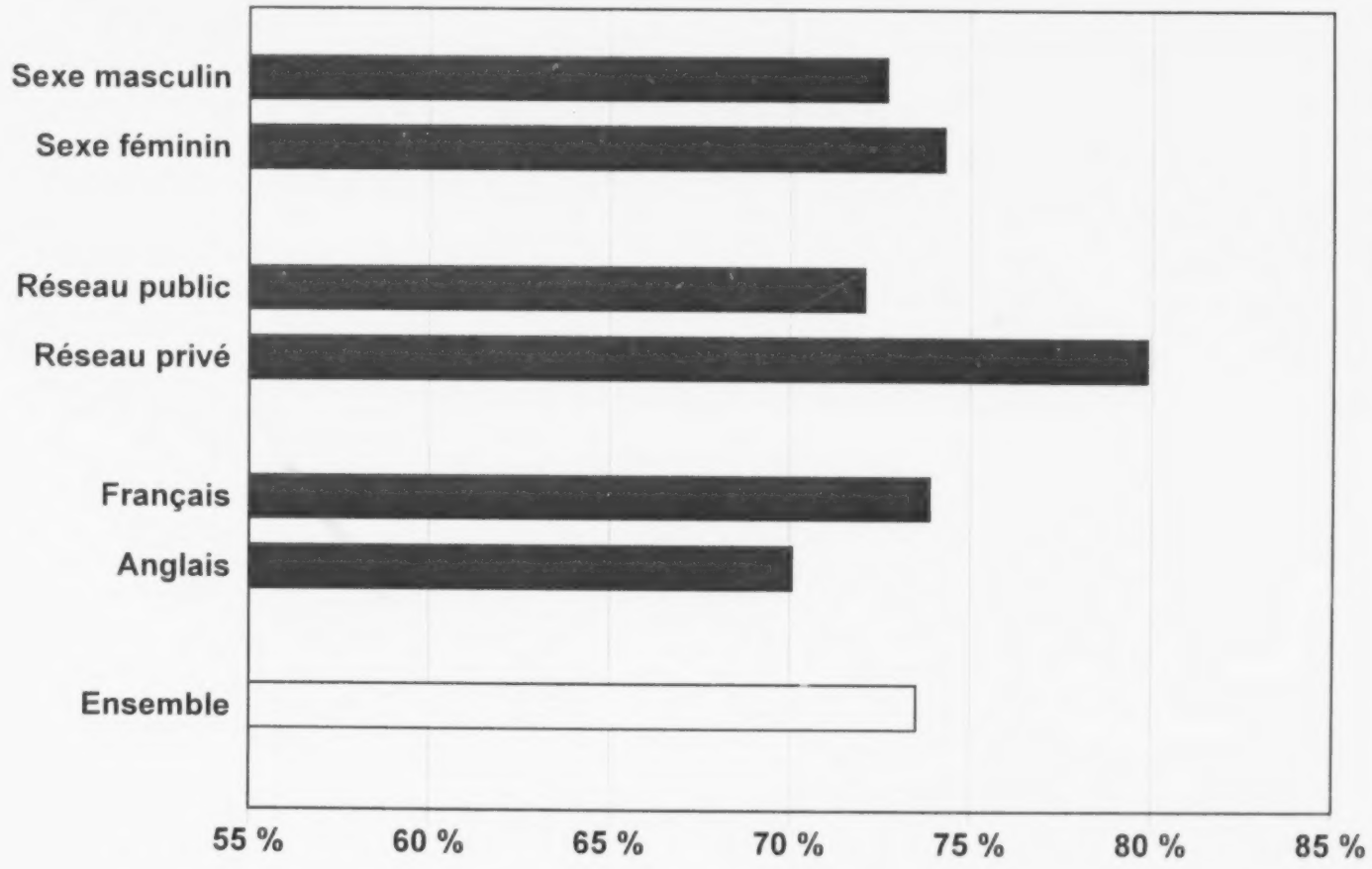
Résultats aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon le sexe, le réseau d'enseignement, la langue d'enseignement et la matière, en juin 2001 (en %)

	Moyenne	Taux de réussite
Sexe masculin	72,7	85,1
Sexe féminin	74,3	86,8
Réseau public[1]	72,1	84,0
Réseau privé	79,9	94,7
Langue d'enseignement : français	73,9	86,5
Langue d'enseignement : anglais	70,1	80,7
Anglais, langue d'enseignement (5e secondaire)	72,8	94,8
Anglais, langue seconde (4e secondaire)	76,8	87,3
Anglais, langue seconde (5e secondaire)	79,7	95,3
Français, langue d'enseignement (5e secondaire)	72,6	91,2
Français, langue seconde (5e secondaire)	76,6	92,5
Histoire (4e secondaire)	71,2	79,9
Sciences physiques 416 (4e secondaire)	72,8	84,4
Mathématiques 436 (4e secondaire)	66,3	73,8
Ensemble	**73,5**	**85,9**

1. Excluant la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik et les établissements hors réseau.

Graphique 4.1

Moyenne aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon le sexe, le réseau d'enseignement et la langue d'enseignement, en juin 2001 (en %)



4.2 Les disparités régionales aux épreuves du secondaire – Secteur des jeunes

Six régions administratives ont enregistré une moyenne et un taux de réussite supérieurs à ceux de l'ensemble du Québec aux épreuves du secondaire de juin 2001[1] dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques. Ce sont les régions de la Capitale-Nationale, de la Mauricie, de l'Estrie, de la Chaudière-Appalaches, de la Montérégie et de Lanaudière. Les derniers rangs sont occupés par la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, le Saguenay–Lac-Saint-Jean, la Côte-Nord et le Nord-du-Québec.

Il y a un écart de 13,5 points entre le taux de réussite des élèves de la région où l'on a enregistré les meilleurs résultats (88,3 %) et celui des élèves de la région où les résultats sont les plus faibles (74,8 %) aux épreuves de juin 2001 du secondaire, dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques.

Les disparités entre les régions ont légèrement diminué entre 2000 et 2001. L'écart entre la moyenne la plus élevée et la moyenne la plus faible est passé de 9,3 points à 8,6 points, tandis que l'écart entre les taux de réussite est passé de 15,4 points à 13,5 points.

Les résultats aux épreuves uniques ne vont pas nécessairement de pair avec l'accès au diplôme d'études secondaires. En effet, dans certaines régions, il est possible que la faible persévérance scolaire contribue, en éliminant les candidats et les candidates les plus faibles, au fait que les résultats aux épreuves uniques soient plus élevés.

1. Les résultats sont calculés à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.

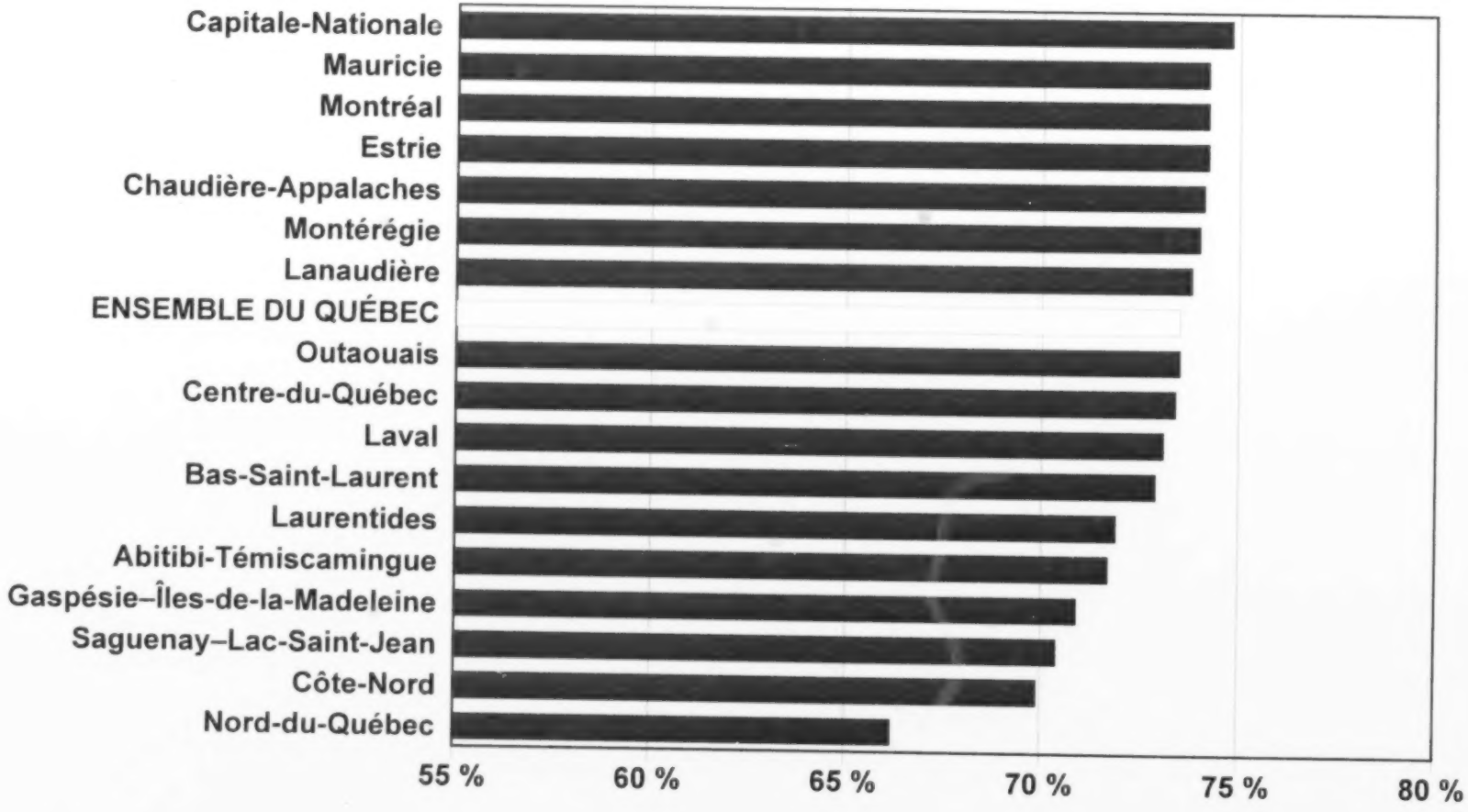
Tableau 4.2

Résultats aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon la région administrative scolaire, en juin 2001 (en %)

Région administrative	Moyenne	Taux de réussite
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	70,9	82,6
Bas-Saint-Laurent	72,9	85,9
Saguenay–Lac-Saint-Jean	70,4	81,8
Capitale-Nationale	74,8	87,8
Chaudière-Appalaches	74,1	88,3
Mauricie	74,2	88,0
Centre-du-Québec	73,4	87,1
Estrie	74,2	87,4
Montérégie	74,0	87,1
Montréal	74,2	85,7
Laval	73,1	84,5
Lanaudière	73,8	86,3
Laurentides	71,9	83,4
Outaouais	73,5	85,0
Abitibi-Témiscamingue	71,7	84,0
Côte-Nord	69,9	80,0
Nord-du-Québec	66,2	74,8
Ensemble	**73,5**	**85,9**

Graphique 4.2

Moyenne aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon la région administrative scolaire, en juin 2001 (en %)



4.3 L'épreuve de français de 5e secondaire – Secteur des jeunes

En juin 2001, les élèves ayant subi l'épreuve de français de 5e secondaire ont obtenu une moyenne de 72,6 %. Le taux de réussite a été de 91,2 %[1].

Le taux de réussite à l'épreuve de français de 5e secondaire de juin 2001 a été de 91,2 %. Les résultats obtenus par les filles ont été nettement supérieurs à ceux des garçons.

L'épreuve comportait trois volets : une production écrite, un exercice de compréhension de l'écrit et une épreuve d'expression orale. Les volets de compréhension de l'écrit et d'expression orale étaient sous la responsabilité des établissements d'enseignement; les résultats de ces épreuves ne sont pas présentés dans le tableau 4.3. Cependant, ils ont été pris en considération dans le calcul des résultats de l'ensemble de l'épreuve de français. En ce qui concerne la production écrite, qui était sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, la moyenne a été de 74,9 % et le taux de réussite, de 86,4 %.

Alors que, pour l'ensemble des épreuves utilisées en vue de la sanction des études, on n'a pas observé de différence importante entre les garçons et les filles, les résultats obtenus par les filles à l'épreuve de français ont été nettement supérieurs à ceux des garçons. La moyenne obtenue par les filles a dépassé de 6,1 points celle des garçons; l'écart des taux de réussite était aussi de 7,6 points en faveur des filles. En ce qui concerne la production écrite, les filles ont obtenu une moyenne supérieure de 6,3 points à celle des garçons et un taux de réussite plus élevé de 9,0 points.

La moyenne des élèves du réseau privé a dépassé de 5,5 points celle des élèves des commissions scolaires. Dans le réseau public, 10,1 % des élèves ont échoué à l'épreuve, contre 3,0 % dans le réseau privé. Pour ce qui est de la production écrite, les notes obtenues par les élèves du réseau privé ont été de 5,1 points plus élevées que celles obtenues par les élèves du réseau public.

---

1. Les résultats sont calculés à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.

Tableau 4.3

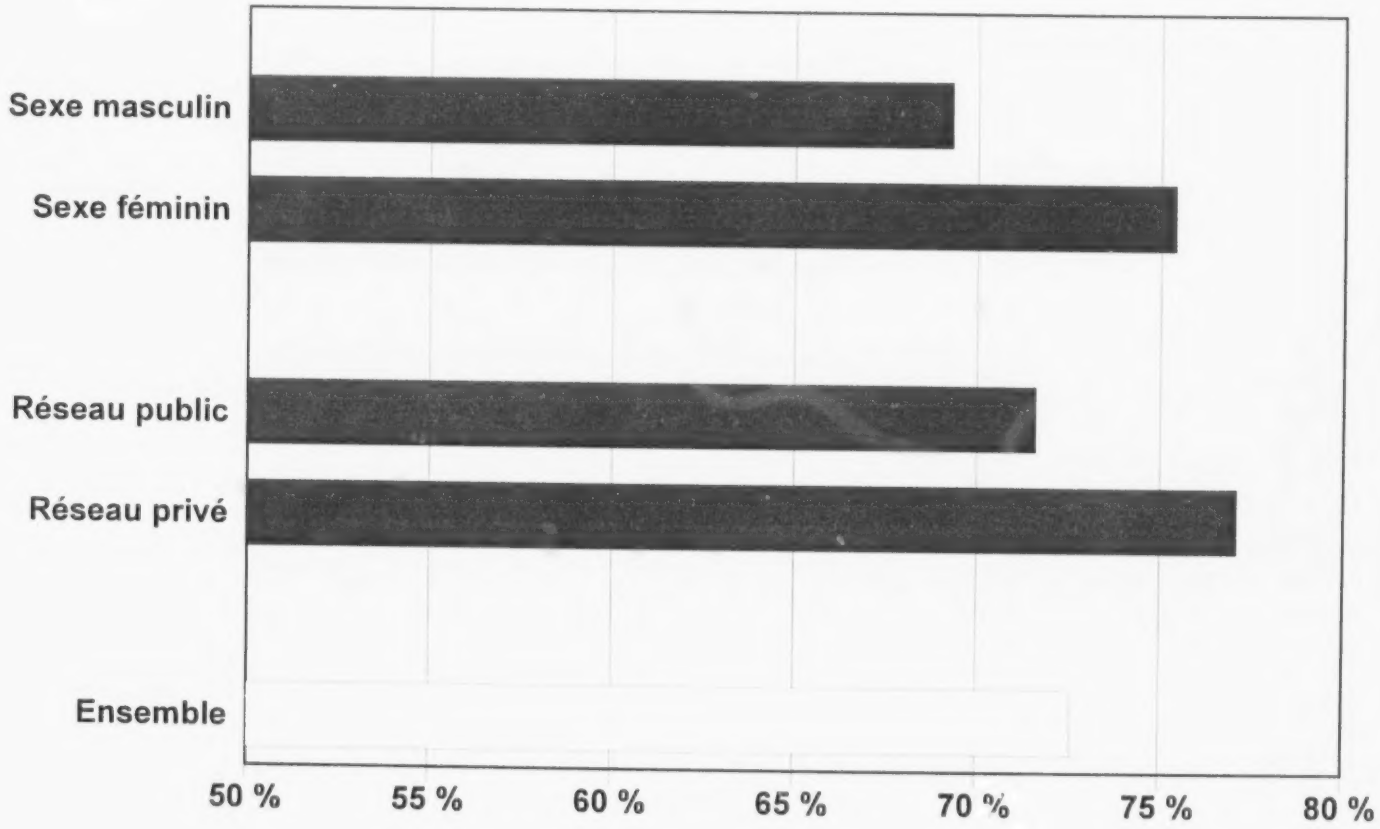
Résultats à l'épreuve de français de 5e secondaire au secteur des jeunes, selon le sexe et le réseau d'enseignement, en juin 2001 (en %)

	Production écrite		Ensemble de l'épreuve	
	Moyenne	Taux de réussite	Moyenne	Taux de réussite
Sexe masculin	71,5	81,5	69,3	87,1
Sexe féminin	77,8	90,5	75,4	94,7
Réseau public[1]	74,0	85,1	71,6	89,9
Réseau privé	79,1	92,5	77,1	97,0
Ensemble	**74,9**	**86,4**	**72,6**	**91,2**

1. Excluant la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik et les établissements hors réseau.

Graphique 4.3

Moyenne à l'épreuve de français de 5e secondaire au secteur des jeunes, selon le sexe et le réseau d'enseignement, en juin 2001 (en %)



4.4 L'apprentissage de la lecture chez les élèves de 15 ans

En avril et en mai 2000, 4 497 élèves québécois de 15 ans, de 165 écoles différentes, ont participé à la première enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). L'évaluation des acquis en lecture, ou « compréhension de l'écrit », a été menée dans 32 pays, dont 28 pays membres de l'OCDE, et 265 000 élèves ont participé au PISA.

En lecture, les jeunes élèves québécois se sont classés aux premiers rangs. Seuls les élèves de l'Alberta ont obtenu des résultats significativement[1] plus élevés que les jeunes élèves québécois au test international de lecture du PISA 2000.

La « compréhension de l'écrit » a été définie comme étant « la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société ».

Le tableau 4.4 présente les résultats du rendement en lecture selon l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, qui résume les résultats mesurés sur les trois sous-échelles de rendement, soit « le repérage de l'information écrite », « l'interprétation de l'information écrite » et « la réflexion sur l'information écrite ».

Les élèves québécois ont obtenu une moyenne en lecture de 536 points, devancés exclusivement par les Albertains (550 points). C'est en « réflexion sur l'information écrite » que les jeunes élèves québécois ont perdu le plus de points. Ces résultats sont comparables à ceux de la Finlande (546 points), de la Colombie-Britannique (538 points), de la Nouvelle-Zélande (529 points), de l'Australie (528 points) et de la Corée (525 points), mais légèrement supérieurs à ceux du Royaume-Uni (523 points), du Japon (522 points), de la Suède (516 points) et de la France (505 points).

1. Si deux « Intervalles de confiance » se chevauchent, on peut affirmer qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux résultats (moyennes). Un « Intervalle de confiance approximatif » = note moyenne ± 2 x erreur-type. L'erreur-type est une statistique servant à exprimer le degré d'incertitude lié aux notes de l'échantillon par rapport à la population. Dans le présent rapport, on peut estimer à 95 % la probabilité que la note (moyenne) de l'ensemble de la population se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance.

Ce sont les élèves de l'Alberta (550 points), de la Colombie-Britannique (538 points), de l'Ontario (533 points), du Manitoba (529 points) et de la Saskatchewan (529 points) qui ont obtenu les résultats les plus rapprochés de ceux des élèves québécois. Les francophones du Québec, avec 535 points, ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves francophones des autres provinces et des autres pays dont la Suisse francophone (512 points), la France (505 points) et la Communauté française de Belgique (476 points). Les résultats des anglophones du Québec (543 points) ont été dépassés seulement, et de façon non significative, par ceux des élèves de l'Alberta (550 points).

Au Québec comme dans tous les pays participants, les garçons (521 points) ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à ceux des filles (553 points).

Au Québec, 15,9 % des élèves ont atteint le niveau 5 à l'échelle de rendement[2] en lecture, 29,2 % le niveau 4, 29,4 % le niveau 3 et 17,2 % le niveau 2. Seulement 6,4 % des élèves n'ont atteint que le niveau 1, et très peu d'élèves, soit 2,0 %, ont obtenu des résultats se situant en-dessous du niveau 1. Ces résultats figurent au graphique 4.4.

Dans le cadre du PISA, des questionnaires, également remplis par les élèves et les chefs d'établissement scolaire, ont permit d'établir le degré d'influence de divers facteurs individuels, familiaux et scolaires sur le rendement des élèves. Selon cette étude, les principaux facteurs qui influent positivement sur le rendement en lecture sont « le plaisir de lire », « les aspirations professionnelles », « le statut socioéconomique », « le nombre de livres à la maison », « le statut socioéconomique moyen par école » et « le climat de discipline à l'école ». L'étude a confirmé la primauté de l'influence des parents sur l'éducation de leurs enfants.

---

2. Chacune des trois échelles de compréhension de l'écrit compte cinq niveaux de connaissance et de compétence. Le niveau 5 correspond à des résultats supérieurs à 625 points; le niveau 4, à des résultats compris entre 553 et 625 points; le niveau 3, à des résultats compris entre 481 et 552 points; le niveau 2, à des résultats compris entre 408 et 480 points et, enfin, le niveau 1, à des résultats compris entre 335 et 407 points.

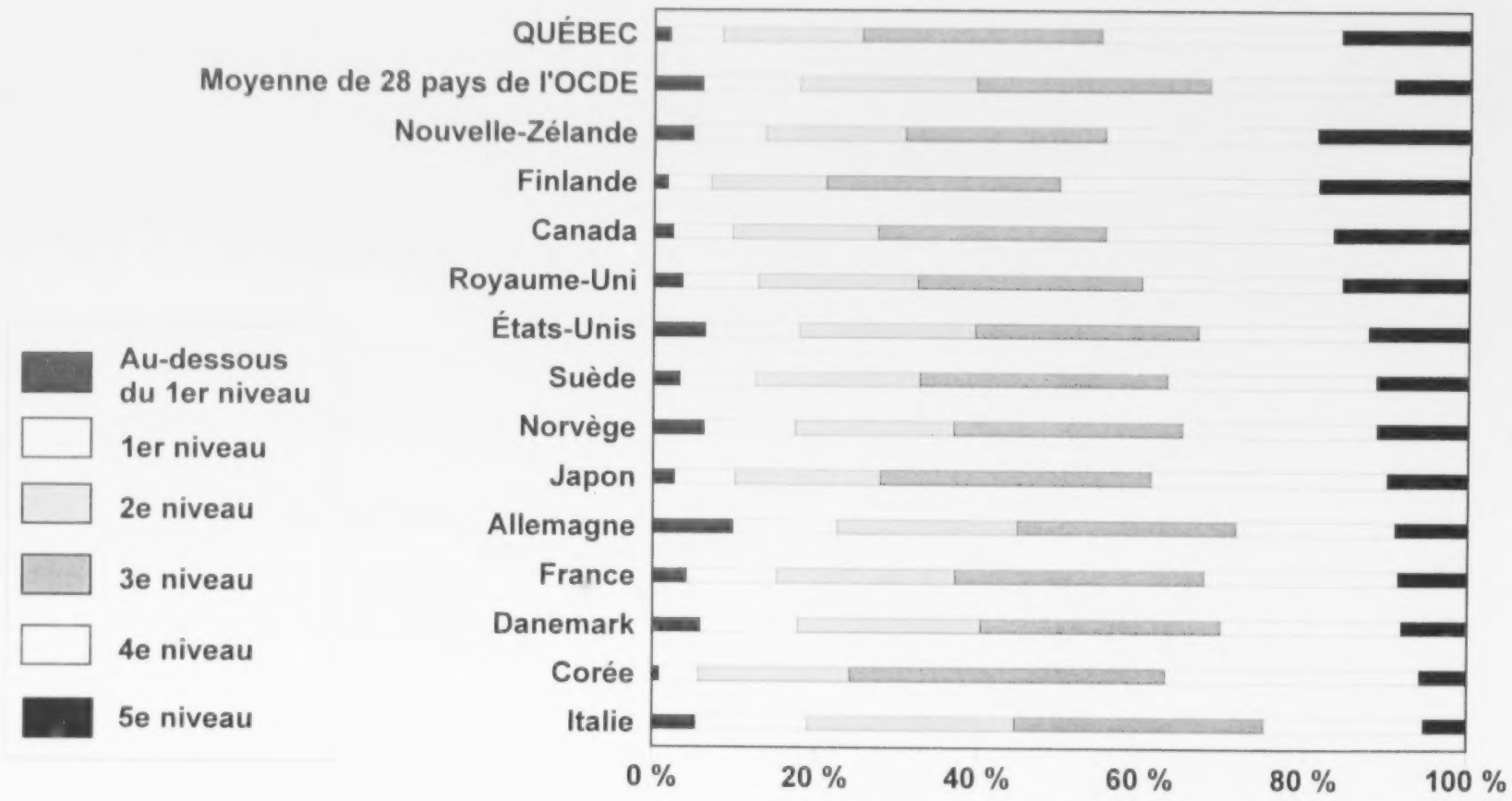
Tableau 4.4

Résultats des élèves de 15 ans au test de lecture du PISA 2000, au Québec, dans quelques pays de l'OCDE et dans quelques provinces

Pays	Moyenne	Intervalle de confiance	Province	Moyenne	Intervalle de confiance
Finlande	546	5,1	Alberta	550	6,5
Québec	**536**	**6,0**	Colombie-Britannique	538	5,7
Canada	534	3,1	**Québec**	**536**	**6,0**
Nouvelle-Zélande	529	5,5	Ontario	533	6,5
Australie	528	7,0	Manitoba	529	7,0
Corée	525	4,8	Saskatchewan	529	5,3
Royaume-Uni	523	5,1	Nouvelle-Écosse	521	4,5
Japon	522	10,4	Île-du-Prince-Édouard	517	4,8
Suède	516	4,4	Terre-Neuve	517	5,6
Belgique	507	7,1	Nouveau-Brunswick	501	3,5
France	505	5,4			
États-Unis	504	14,0			
Danemark	497	4,7			
Espagne	493	5,4			
Italie	487	5,6			
Allemagne	484	4,7			
Mexique	422	6,4			
Moyenne OCDE (28 pays)	**500**	**1,2**			

Graphique 4.4

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA 2000



4.5 L'apprentissage des mathématiques chez les élèves de 15 ans

En avril et en mai 2000, 4 497 élèves québécois de 15 ans, de 165 écoles différentes, ont participé à la première enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). L'évaluation des acquis en « culture mathématique » a été menée dans 32 pays, dont 28 pays membres de l'OCDE, et 265 000 élèves ont participé au PISA.

En mathématiques, les jeunes élèves québécois se sont classés au deuxième rang des 32 pays et des provinces du Canada qui ont participé au test international de mathématiques du PISA 2000.

La « culture mathématique » a été définie comme étant « la capacité de formuler et de résoudre des problèmes mathématiques qui s'inscrivent dans des situations de la vie réelle ». Trois aspects de la « culture mathématique » ont été couverts par l'évaluation PISA : « les contenus mathématiques », « les processus mathématiques » et « les situations dans lesquelles les mathématiques sont utilisées ».

Le Québec, avec 550 points, se situe dans le peloton de tête, soit au deuxième rang des 32 pays participants après le Japon qui a obtenu une moyenne de 557 points. Les résultats des élèves du Japon ne sont cependant pas significativement[1] supérieurs aux résultats des élèves du Québec. Les résultats des élèves québécois sont aussi comparables à ceux obtenus par la Corée (547 points), mais supérieurs à ceux de la Nouvelle-Zélande (537 points), de la Finlande (536 points), du Royaume-Uni (529 points), de la Belgique (520 points), de la France (517 points), du Danemark (514 points) et des États-Unis (493 points).

Au Canada, ce sont les élèves de l'Alberta (547 points) qui ont obtenu les résultats les plus rapprochés de ceux des élèves québécois. Les francophones du Québec, avec 551 points, ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves francophones des autres provinces alors que les anglophones du Québec (544 points) ont obtenu des résultats équivalents à ceux obtenus par les élèves de l'Alberta (547 points).

---

1. Si deux « Intervalles de confiance » se chevauchent, on peut affirmer qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux résultats (moyennes). Un « Intervalle de confiance approximatif » = note moyenne ± 2 x erreur-type. L'erreur type est une statistique servant à exprimer le degré d'incertitude lié aux notes de l'échantillon par rapport à la population. Dans le présent rapport, on peut estimer à 95 % la probabilité que la note (moyenne) de l'ensemble de la population se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance.

Au Québec, comme dans tous les pays participants, le rendement des garçons (556 points) est légèrement supérieur à celui des filles (547 points), mais la différence n'est pas significative. Des écarts significatifs mais faibles entre les filles et les garçons n'ont été observés que pour le Canada, la France et l'Allemagne. Ces résultats ne permettent pas de conclure à l'absence d'écarts entre les sexes en mathématiques, mais seulement que PISA 2000 ne permettait pas l'observation précise des différences selon le sexe.

Les francophones du Québec ont obtenu une note moyenne de 7 points plus élevée que celle des anglophones. Cet écart n'est cependant pas non plus statistiquement significatif. Au Canada, seule l'Ontario a obtenu un écart significatif entre ses élèves francophones (497 points) et ses élèves anglophones (525 points).

Dans le cadre du PISA, des questionnaires, également remplis par les élèves et les chefs d'établissement scolaire, ont permit d'établir le degré d'influence de divers facteurs individuels, familiaux et scolaires sur le rendement des élèves. Selon cette étude, les principaux facteurs qui influent positivement sur le rendement en mathématiques sont « les aspirations professionnelles », « être un garçon », « le plaisir de lire », « le statut socioéconomique familial » et « le nombre de livres à la maison ».

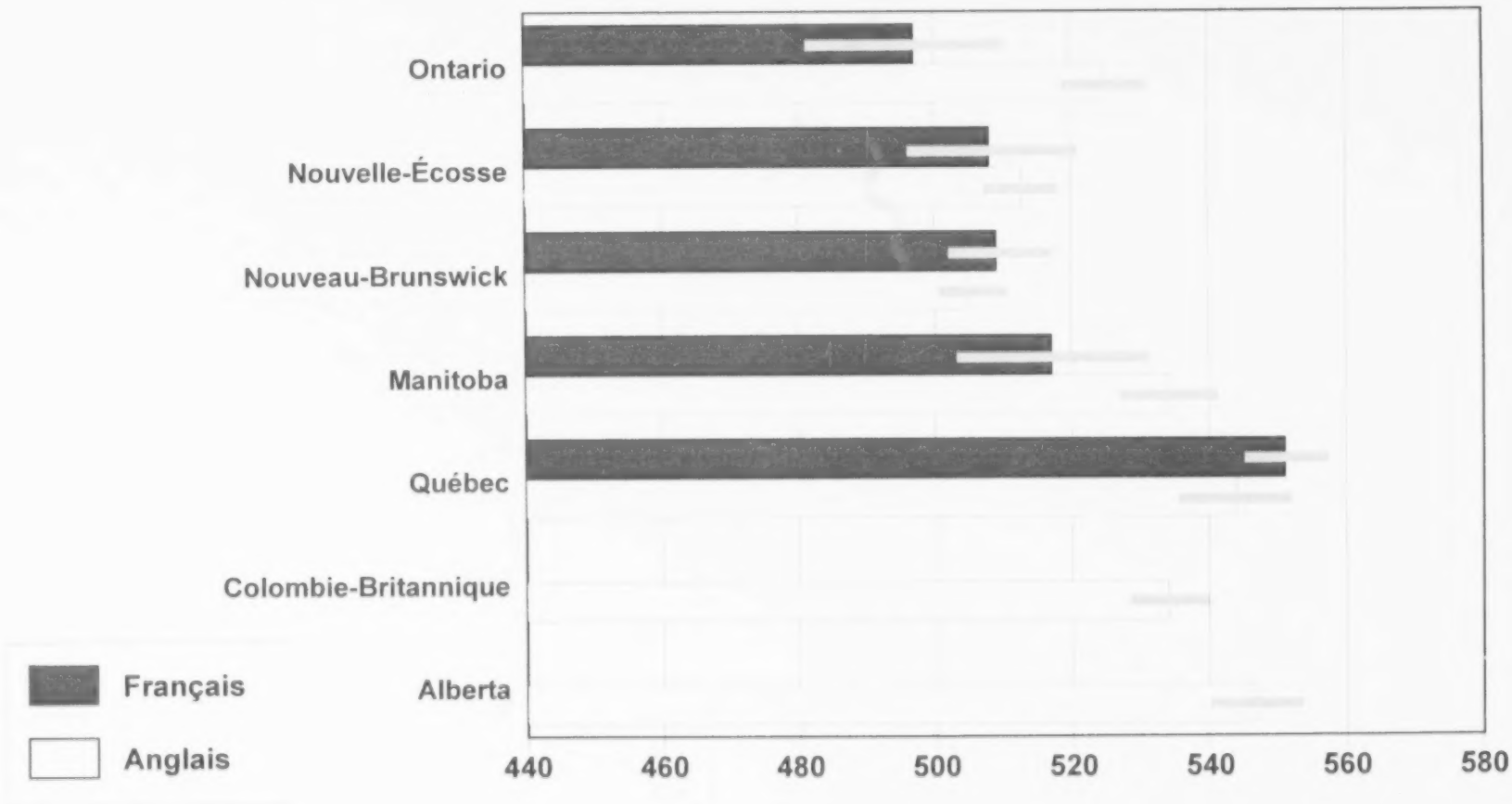
Tableau 4.5

Résultats des élèves de 15 ans au test de mathématiques du PISA 2000, au Québec, dans quelques pays de l'OCDE et dans quelques provinces

Pays	Moyenne	Intervalle de confiance	Province	Moyenne	Intervalle de confiance
Japon	557	10,9	**Québec**	**550**	**5,4**
Québec	**550**	**5,4**	Alberta	547	6,6
Corée	547	5,5	Colombie-Britannique	534	5,6
Nouvelle-Zélande	537	6,3	Manitoba	533	7,3
Finlande	536	4,3	Saskatchewan	525	5,8
Australie	533	6,9	Ontario	524	5,8
Canada	533	2,8	Nouvelle-Écosse	513	5,6
Royaume-Uni	529	5,0	Île-du-Prince-Édouard	512	7,4
Belgique	520	7,8	Terre-Neuve	509	5,9
France	517	5,4	Nouveau-Brunswick	506	4,4
Danemark	514	4,9			
Suède	510	4,9			
États-Unis	493	15,2			
Allemagne	490	5,0			
Espagne	476	6,2			
Italie	457	5,8			
Mexique	387	6,7			
Moyenne OCDE (28 pays)	**500**	**0,7**			

Graphique 4.5

Résultats des élèves de 15 ans à l'épreuve internationale de mathématiques du PISA 2000, selon la province et la langue du système scolaire (moyenne et intervalle de confiance)



4.6 L'apprentissage des sciences chez les élèves de 15 ans

En avril et en mai 2000, 4 497 élèves québécois de 15 ans, de 165 écoles différentes, ont participé à la première enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). L'évaluation des acquis en culture scientifique a été menée dans 32 pays, dont 28 pays membres de l'OCDE, et 265 000 élèves ont participé au PISA.

En sciences, les jeunes élèves québécois ont obtenu une moyenne de 541 points. Ils se sont classés aux premiers rangs parmi les 32 pays et les provinces du Canada qui ont participé au PISA 2000.

La « culture scientifique » a été définie comme étant « la capacité d'associer des connaissances scientifiques à la formation de conclusions fondées sur l'observation des faits et d'élaborer des hypothèses en vue de comprendre le monde naturel et les transformations qui y sont apportées par l'activité humaine, et de contribuer à la prise de décisions à cet égard ». Trois aspects de la culture scientifique ont été couverts par l'évaluation PISA : « les concepts scientifiques », « les processus scientifiques » et « les situations scientifiques et les champs d'application ».

Le Québec s'est classé dans le peloton de tête, soit au quatrième rang après la Corée (552 points), le Japon (550 points) et l'Alberta (546 points). Les résultats des élèves de la Corée, du Japon et de l'Alberta ne sont cependant pas significativement[1] supérieurs aux résultats des élèves du Québec.

Les résultats des élèves québécois (541 points) sont aussi comparables à ceux obtenus par la Finlande (538 points), la Colombie-Britannique (533 points) et le Royaume-Uni (532 points), mais supérieurs à ceux du Canada (529 points), de la Nouvelle-Zélande (528 points), de l'Australie (528 points), de la France (500 points), des États-Unis (499 points), et du Danemark (481 points).

---

1. Si deux « Intervalles de confiance » se chevauchent, on peut affirmer qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux résultats (moyennes). Un « Intervalle de confiance approximatif » = note moyenne ± 2 x erreur-type. L'erreur-type est une statistique servant à exprimer le degré d'incertitude lié aux notes de l'échantillon par rapport à la population. Dans le présent rapport, on peut estimer à 95 % la probabilité que la note (moyenne) de l'ensemble de la population se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance.

Au Canada, ce sont les élèves de l'Alberta (546 points) qui ont obtenu les résultats les plus rapprochés de ceux des élèves québécois. Les francophones du Québec, avec 542 points, ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves francophones des autres provinces et de 11 points plus élevés que ceux des élèves anglophones du Québec (531 points), lesquels ont obtenu des résultats semblables à ceux des élèves de la Colombie-Britannique (533 points), du Manitoba (527 points) et de l'Ontario (524 points).

Au Québec, comme dans la plupart des pays participants, les garçons (541 points) ont obtenu les même résultats que les filles (542 points). Des écarts significatifs ont été observés dans trois pays seulement entre les filles et les garçons. Ces résultats ne signifient toutefois pas qu'il n'existe aucun écart entre les sexes en sciences, mais seulement que PISA 2000 ne permettait pas de mesurer avec précision les différences selon le sexe.

Dans le cadre du PISA, des questionnaires, également remplis par les élèves et les chefs d'établissement scolaire, ont permit d'établir le degré d'influence de divers facteurs individuels, familiaux et scolaires sur le rendement des élèves. Selon cette étude, les principaux facteurs qui influent positivement sur le rendement en sciences sont « le plaisir de lire », « les aspirations professionnelles de l'élève », « être un garçon », « le nombre de livres à la maison » et « le statut socio-économique familial ».

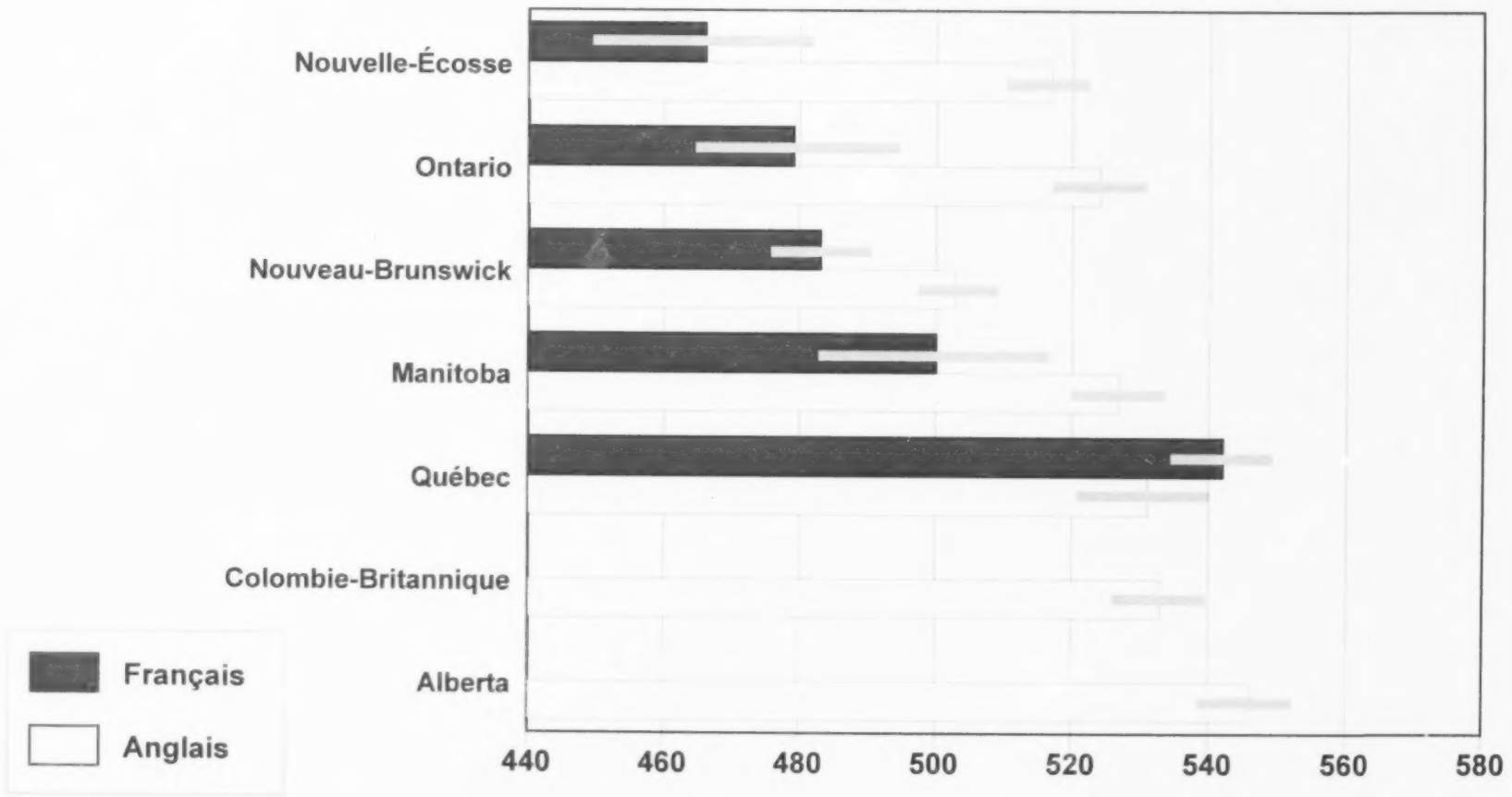
Tableau 4.6

Résultats des élèves de 15 ans au test de sciences du PISA 2000, au Québec, dans quelques pays de l'OCDE et dans quelques provinces

Pays	Moyenne	Intervalle de confiance	Province	Moyenne	Intervalle de confiance
Corée	552	5,4	Alberta	546	6,9
Japon	550	10,9	**Québec**	**541**	**6,7**
Québec	**541**	**6,7**	Colombie-Britannique	533	6,4
Finlande	538	4,9	Manitoba	527	7,1
Royaume-Uni	532	5,3	Ontario	522	6,8
Canada	529	3,1	Saskatchewan	522	5,9
Nouvelle-Zélande	528	4,8	Terre-Neuve	516	6,7
Australie	528	6,9	Nouvelle-Écosse	516	6,0
Suède	512	5,0	Île-du-Prince-Édouard	508	5,4
France	500	6,3	Nouveau-Brunswick	497	4,5
États-Unis	499	14,6			
Belgique	496	8,5			
Espagne	491	5,9			
Allemagne	487	4,8			
Danemark	481	5,6			
Italie	478	6,1			
Mexique	422	6,3			
Moyenne OCDE (28 pays)	**500**	**0,7**			

Graphique 4.6

Résultats des élèves de 15 ans à l'épreuve internationale de sciences du PISA 2000, selon la province et la langue du système scolaire (moyenne et intervalle de confiance)



4.7 L'épreuve uniforme de français au collégial

En 2000-2001, 40 287 élèves du réseau collégial ont subi une épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature.

Parmi les élèves du réseau collégial qui se sont présentés à l'épreuve uniforme de français au cours de l'année 2000-2001, 83,7 % ont réussi l'examen.

Depuis le 1er janvier 1998[1], la réussite de cette épreuve est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) et pour être admis à l'université. L'épreuve consiste pour l'élève dans la rédaction d'une dissertation critique ou d'un essai à partir de textes qui lui servent à bâtir son argumentation. Par la réussite de cette épreuve, les élèves font la démonstration de leur capacité à comprendre des textes variés et à rédiger une argumentation structurée dans une langue correcte.

La grille d'évaluation de cette épreuve comporte trois grands critères : I- *Compréhension et qualité de l'argumentation*; II- *Structure du texte de l'élève*; III- *Maîtrise de la langue*. Les deux premiers critères contiennent des sous-critères particuliers qui sont évalués de manière qualitative à partir d'une échelle d'appréciation comprenant sept niveaux : A (Très bien), B (Bien), C+ (Assez bien), C (Suffisant), D (Insuffisant), E (Médiocre) et F (Nul). Pour ce qui est du critère de *Maîtrise de la langue*, le sous-critère du vocabulaire est évalué de façon qualitative à l'aide de la même échelle d'appréciation, tandis que le sous-critère de la syntaxe et de la ponctuation ainsi que celui de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale sont évalués de façon quantitative, soit par le dénombrement des erreurs. Pour réussir l'épreuve, l'élève doit obtenir une cote égale ou supérieure à « C » à chacun des trois principaux critères. La cote « C » représente un niveau de compétence jugé suffisant. Ainsi, dès qu'une des trois cotes est égale ou inférieure à « D », l'élève a un échec.

Les résultats ont été nettement supérieurs en ce qui touche la *Structure du texte*, critère pour lequel 50,1 % des élèves ont obtenu une cote « A ». De bons résultats ont aussi été obtenus pour la *Compréhension et la qualité de l'argumentation*, critère pour lequel 52,2 % des élèves ont obtenu une cote « B » et 8,8 %, une cote « A ». Ce sont les résultats au regard du troisième critère, *Maîtrise de la langue*, qui ont été les moins bons, avec 71,6 % des élèves qui

1. Cette obligation est reportée au 1er janvier 2003 pour les élèves qui ont réussi au moins un cours de langue et littérature de l'ancien régime d'études collégiales.

se répartissent entre les cotes « B » et « C ». Par ailleurs, 13,7 % des élèves ont échoué à ce critère et, conséquemment, à l'épreuve. Le taux de réussite à l'ensemble de l'épreuve de 83,7 % a subi une baisse de 4,4 points comparé au taux de 1999-2000. Ce fléchissement est principalement attribuable à une baisse de 3,6 points en maîtrise de la langue et à une augmentation du pourcentage d'élèves qui ont passé l'épreuve en situation de reprise avec un taux de réussite de seulement 55,5 %.

Le taux de réussite chez les femmes a été de 86,4 % comparativement à 79,9 % chez les hommes.

Les élèves inscrits à des programmes de formation préuniversitaire menant à l'obtention d'un DEC ont enregistré un taux de réussite de 90,3 %, alors que ceux inscrits à des programmes de formation technique menant également à l'obtention d'un DEC ont obtenu un taux de réussite de 76,9 %. Quant aux élèves inscrits à des programmes d'études conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales ou d'un certificat d'études collégiales, ils ont obtenu un taux de réussite de 51,9 %. Les élèves inscrits à des programmes plus courts réussissent donc moins bien aux épreuves de français.

Tableau 4.7a

Taux de réussite aux épreuves uniformes de français au collégial, selon le sexe et le type de programme (en %)

	Taux de réussite			
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Sexe féminin	89,4	90,8	90,7	86,4
Sexe masculin	84,2	85,4	84,4	79,9
Formation préuniversitaire (DEC)	91,8	93,2	93,1	90,3
Formation technique (DEC)	81,7	83,3	82,7	76,9
Ensemble de l'épreuve	**87,3**	**88,6**	**88,1**	**83,7**

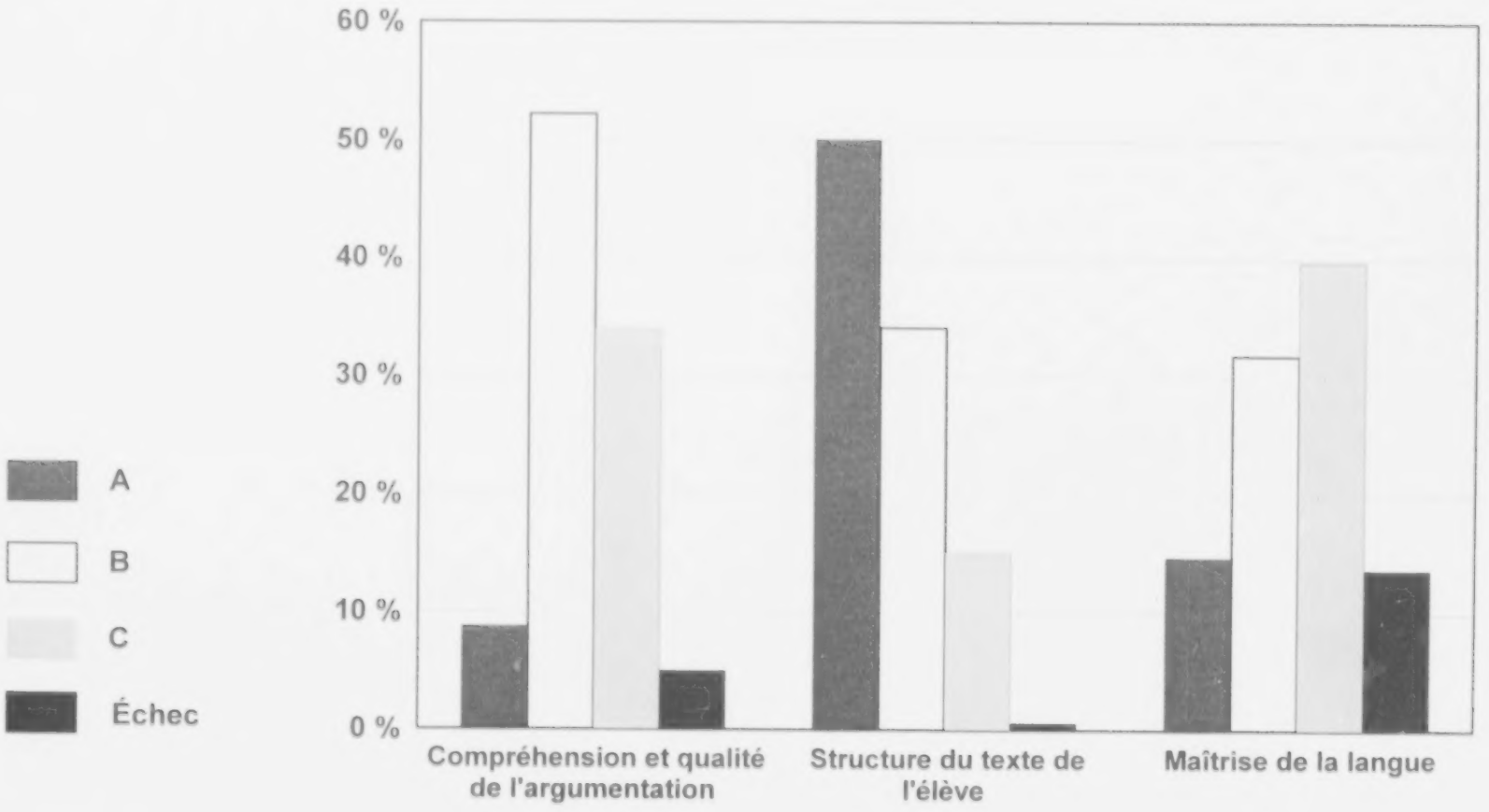
Tableau 4.7b

Distribution des élèves selon la cote obtenue à chacun des critères de correction de l'épreuve uniforme de français au collégial, 2000-2001 (en %)

Critères de correction de l'épreuve de 1999-2000	Distribution des élèves (en %)				Taux de réussite
	Cote A	Cote B	Cote C	Échec	
Compréhension du texte de l'élève	8,8	52,2	34,0	5,0	95,0
Structure du texte de l'élève	50,1	34,1	15,1	0,6	99,4
Maîtrise de la langue	14,7	31,8	39,8	13,7	86,3

Graphique 4.7

Distribution des élèves selon la cote obtenue (en %) à chacun des critères de correction de l'épreuve de français, 2000-2001



5.1 Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement

Les principales données sur l'obtention des diplômes des différents ordres d'enseignement paraissent au schéma de la page 9 et sont présentées plus en détail dans les fiches suivantes. Ces données, organisées différemment[1], peuvent aussi représenter la répartition d'une cohorte de sortants et de sortantes de l'enseignement selon le plus haut diplôme obtenu[2].

La proportion des personnes sortant du système d'enseignement avec un baccalauréat ou un diplôme en formation technique ou professionnelle était de 62,7 % en 1999-2000.

Entre 1975-1976 et 1999-2000, la croissance de la diplomation universitaire et secondaire a été remarquable, à la fois pour les hommes et pour les femmes. La croissance de la proportion de nouveaux bacheliers et de nouvelles bachelières (de 14,9 % à 26,6 %) s'est conjuguée, à l'autre extrême, avec une baisse de plus de la moitié de la proportion de ceux et celles qui n'avaient aucun diplôme à la sortie des études (soit de 43,0 % à 17,0 %). Cette dernière baisse se répercute sur toutes les autres catégories qui ont augmenté en importance.

Ainsi, la proportion des sortantes et des sortants qui ne sont pas préparés au marché du travail, soit les personnes qui n'ont aucun diplôme ou qui n'ont qu'un diplôme en formation générale au secondaire ou préuniversitaire au collégial (incluant les diplômes sans mention), était de 63,2 % en 1975-1976 et est passée à 37,3 % en 1999-2000. Cette

1. On doit alors supposer que les diplômes délivrés à un certain ordre d'enseignement sont précédés d'un diplôme d'un ordre d'enseignement inférieur. Par exemple, le nombre de baccalauréats est censé être un sous-ensemble du nombre de diplômes d'études collégiales (DEC); il s'ensuit que le surplus de DEC par rapport aux baccalauréats représentera le nombre de DEC qui ne sont pas suivis d'un grade universitaire. Pour cette raison, on ne trouve personne en 1975-1976 et en 1995-1996 ayant un DEC en formation préuniversitaire ou sans mention comme dernier diplôme. Une hypothèse supplémentaire permet d'estimer la fréquence des DEC en formation technique qui sont suivis d'un baccalauréat. On suppose aussi que les diplômes en formation professionnelle au secondaire ne précèdent aucun autre diplôme d'un ordre d'enseignement supérieur. Une scolarité partielle à un ordre d'enseignement est regroupée avec le diplôme immédiatement inférieur : une formation collégiale non terminée est ainsi considérée parmi les diplômes d'études secondaires (DES) en formation générale.
2. Ce niveau de scolarisation n'est pas celui de l'ensemble de la population tel qu'il est observé au recensement et qui résulte notamment du passé de toutes les générations en cause. La scolarisation mesurée ici est celle des personnes qui sortent actuellement du système scolaire; c'est aussi la représentation de ce que deviendrait l'état général de la scolarisation si les conditions actuelles se maintenaient indéfiniment.

baisse de 25,9 points se traduit par des hausses de 11,7 points dans la proportion de titulaires d'un baccalauréat et de 14,2 points dans la proportion de titulaires d'un diplôme en formation professionnelle (9,9 points) ou technique (4,3 points).

Un coup d'œil sur la situation selon le sexe met en évidence ce que l'on peut qualifier de disparités dans la scolarisation des hommes et des femmes. Les sortantes de l'enseignement avec un baccalauréat ou avec un diplôme en formation technique au collégial étaient, en 2000, une fois et demie plus nombreuses que les hommes (46,3 % contre 30,6 %) tandis que celles qui n'ont aucun diplôme représentent moins que la moitié des hommes dans la même situation (10,1 % contre 23,6 %).

Tableau 5.1

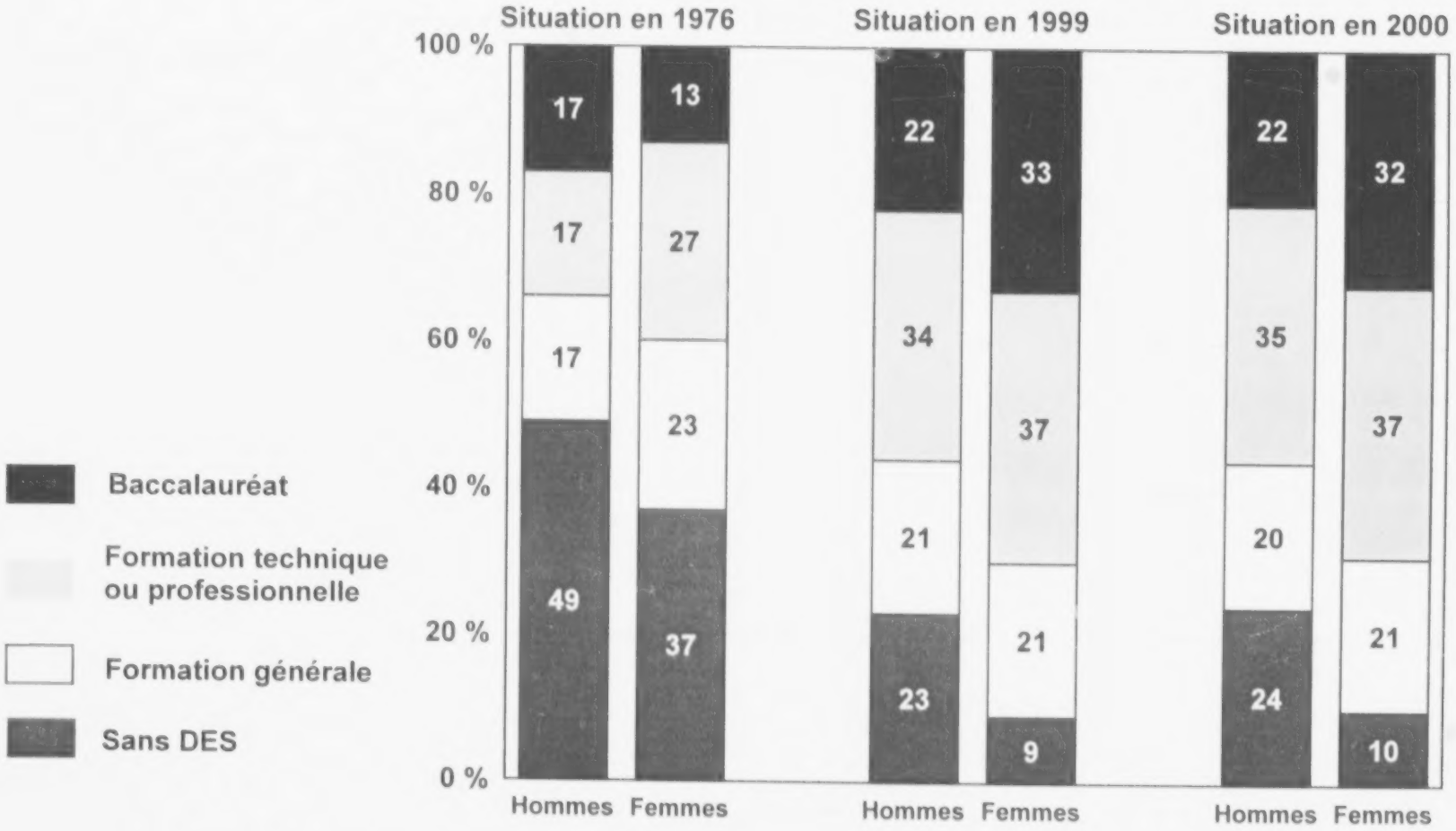
Répartition des sortants et des sortantes de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu (en %)

	1975-1976	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000
Baccalauréat[1]	14,9	19,0	23,6	29,0	27,3	26,6
Diplôme en formation technique au collégial[2]	7,4	11,2	10,4	11,2	11,7	11,7
Diplôme en formation professionnelle au secondaire[3]	14,5	17,7	13,7	19,4	23,3	24,4
Formation générale (DEC ou DES)	20,2	31,3	29,1	28,6	21,3	20,3
Aucun diplôme	43,0	20,8	23,2	11,8	16,3	17,0
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. À l'université, il s'agit de l'année civile où prend fin l'année scolaire.
2. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC) en formation technique, les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).
3. Sont compris les diplômes du professionnel court (PC), du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.

Graphique 5.1

Répartition des sortants et des sortantes du système d'éducation selon le type du dernier diplôme obtenu (en %)



5.2 L'obtention d'un diplôme du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

Le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire[1] était de 82,5 % en 2000-2001, en légère baisse depuis 1998-1999. Ce taux reste inférieur au sommet de 88,1 % observé en 1995-1996.

En 2000-2001, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire aux secteurs des jeunes ou des adultes était de 82,5 %.

La relative constance, tant de l'accès aux classes terminales du secondaire (voir la fiche 2.3) que de l'accès en formation générale des adultes (voir la fiche 2.5), laisse croire que le taux d'obtention d'un diplôme sera stable ou légèrement à la baisse au cours des prochaines années.

Chez les jeunes et chez les adultes âgés de moins de 20 ans du Québec, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire se situait à 71,7 % en 2000-2001, ce qui est presque le niveau observé l'année précédente. L'objectif du Ministère est que ce taux atteigne 85 % en 2010.

Le portrait de la diplomation tracé ici est principalement celui de la formation générale. La fiche 5.4 montre que les résultats concernant la formation professionnelle étaient stables en 2000-2001. La présente fiche s'intéresse aux tout premiers diplômes obtenus[2], et il n'est donc pas sans intérêt de rappeler que les premiers diplômes en formation générale comptaient en 2000-2001 pour 91,1 % de tous les premiers diplômes du secondaire. Cette proportion atteignait même 97,7 % si l'on se limite aux diplômes obtenus chez les jeunes ou chez les adultes âgés de moins de 20 ans.

---

1. Ce taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire est établi en regroupant les premiers diplômes obtenus au secondaire, soit en formation générale, soit en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.
2. Sont donc exclus le deuxième ou le troisième diplôme de formation professionnelle (FP) qu'un élève peut obtenir, de même que le diplôme de formation professionnelle reçu après le diplôme d'études secondaires (DES) général, ou le DES obtenu après le diplôme de FP.

Dans une perspective plus historique, le recul passager noté entre 1986 et 1990 dans le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire est attribuable en grande partie à la hausse de la note de passage de 50 % à 60 % qui, tout en assurant un diplôme de qualité supérieure, rend son obtention plus difficile. Ce problème semblait surmonté depuis 1989 et l'évolution ascendante du taux d'obtention du diplôme avait, depuis, repris son cours. Cependant, les taux des dernières années restent plus bas que celui observé en 1995-1996 et diminuent régulièrement depuis 1998-1999.

On constate que la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire est plus forte chez les femmes que chez les hommes. L'écart entre les sexes a frôlé les 18 points en 1989-1990. La différence était de 13 points en 2000-2001.

Chez les femmes, le taux d'obtention s'est maintenu au-dessus de 90 % entre 1991-1992 et 1995-1996, et il demeure à peu près à ce niveau depuis 1998-1999. Le taux d'obtention chez les garçons, qui avait franchi les 80 % en 1995-1996, était de 76,1 % en 2000-2001.

Tableau 5.2

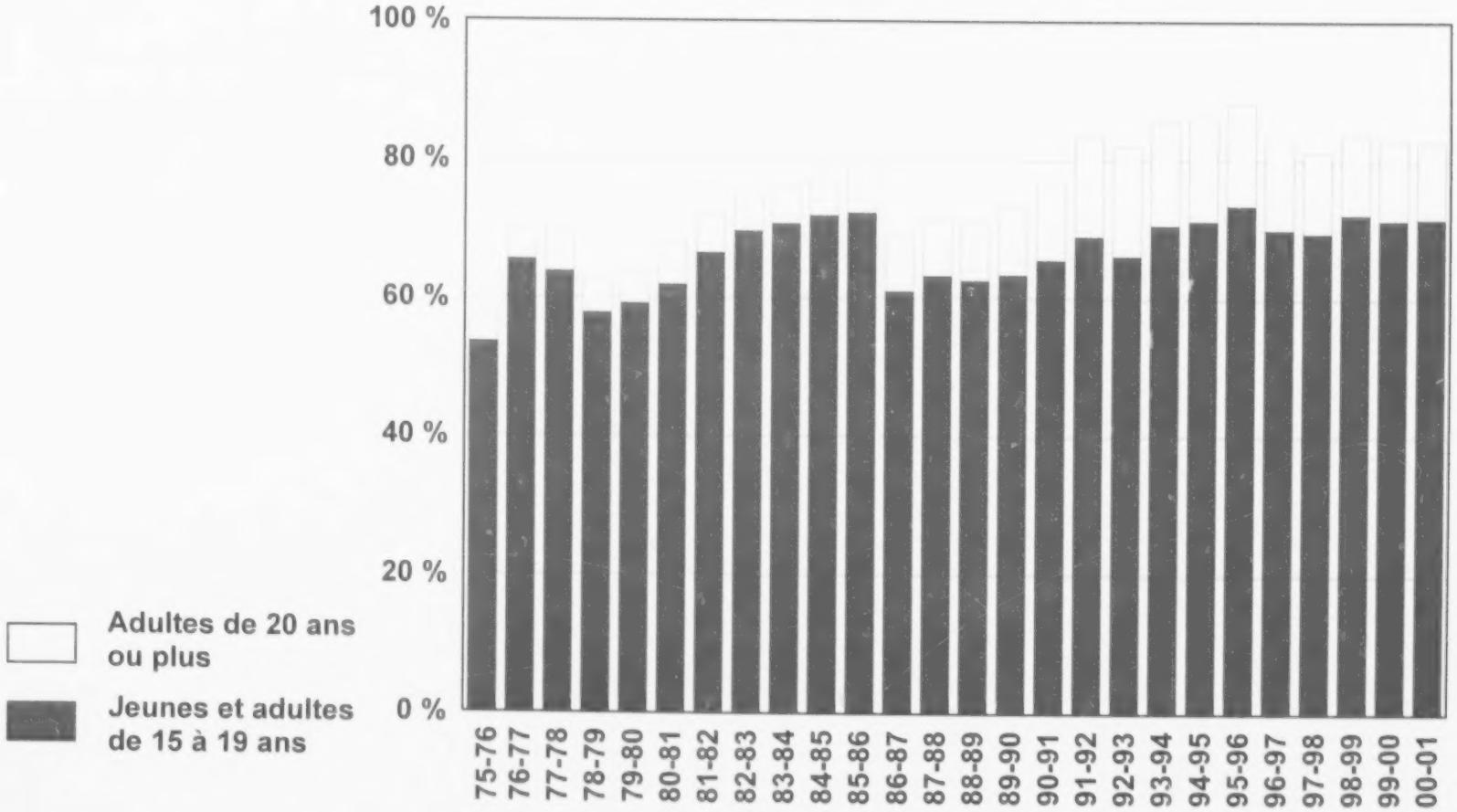
Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, selon le sexe (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1998-1999	1999-2000	2000-2001[e]
Ensemble	**57,0**	**79,2**	**88,2**	**83,7**	**83,0**	**82,5**
Adultes de 20 ans ou plus	3,5	6,8	14,6	11,3	11,5	10,9
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	53,5	72,3	73,5	72,3	71,5	71,7
Sexe masculin	**51,2**	**73,1**	**81,5**	**77,0**	**76,4**	**76,1**
Adultes de 20 ans ou plus	3,0	6,0	14,4	11,4	12,0	11,4
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	48,2	67,1	67,1	65,6	64,5	64,8
Sexe féminin	**63,1**	**85,6**	**95,1**	**90,6**	**89,9**	**89,3**
Adultes de 20 ans ou plus	4,0	7,6	14,8	11,2	11,1	10,3
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	59,1	77,9	80,3	79,4	78,8	79,0

e : Estimations.

Graphique 5.2

Taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes (en %)



5.3 L'obtention d'un diplôme du secondaire : disparités régionales – Secteurs des jeunes et des adultes

Les présentes statistiques régionales[1] doivent être interprétées avec circonspection; par exemple, les indices varient suffisamment pour que le rang des régions administratives, tel qu'il est illustré au graphique 5.3, soit passablement modifié d'une année à l'autre. Cependant, l'observation des statistiques des dernières années laisse croire que les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de la Capitale-Nationale, du Bas-Saint-Laurent, de la Chaudière-Appalaches et de l'Estrie sont celles qui obtiennent habituellement les résultats les plus élevés. À l'inverse, les régions de l'Outaouais et du Nord-du-Québec obtiennent les résultats les moins élevés.

En 2000-2001, pour 12 des 17 régions administratives du Québec, les taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire dépassaient 80 %; une seule région était au-dessus de 90 % : le Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Quoique la diplomation au secondaire soit à la baisse dans l'ensemble du Québec entre 1998-1999 et 2000-2001, certaines régions administratives ont connu des augmentations de quelques points de pourcentage. Par exemple, les hausses observées pouvaient dépasser 4 points de pourcentage (Centre-du-Québec, Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine) par rapport à 1999-2000.

Le graphique 5.3 illustre la part relative que les diplômes du secteur des jeunes et ceux du secteur des adultes jouent dans le taux d'obtention pour chacune des régions administratives. Par exemple, le taux provincial d'obtention d'un tout premier diplôme du secondaire (82,5 %) se divise comme suit : 71,7 % pour les diplômes des jeunes et des adultes âgés de moins de 20 ans et 10,9 % pour ceux des adultes âgés de 20 ans ou plus. L'importance relative de la diplomation chez les adultes de 20 ans ou plus varie passablement d'une région à l'autre.

---

1. Il s'agit du taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Ce taux est établi en regroupant les premiers diplômes obtenus au secondaire, soit en formation générale, soit en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.

Tableau 5.3

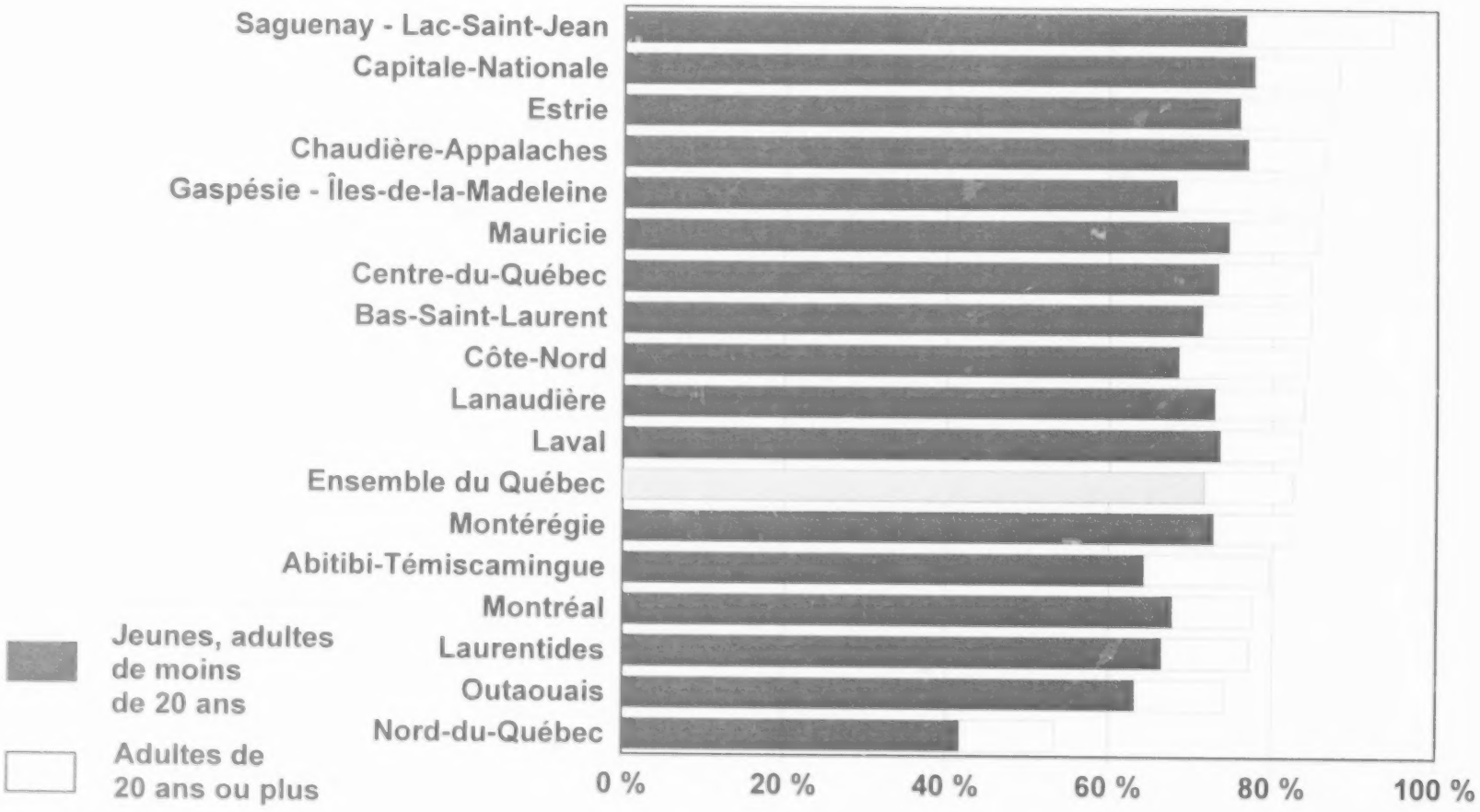
Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires, selon la région administrative (en %)

	1990-1991			2000-2001[e]		
	Jeunes et adultes de moins de 20 ans	Adultes de 20 ans ou plus	Total	Jeunes et adultes de moins de 20 ans	Adultes de 20 ans ou plus	Total
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	61,2	19,2	80,4	68,2	17,6	85,7
Bas-Saint-Laurent	70,1	17,4	87,5	71,4	13,2	84,6
Saguenay–Lac-Saint-Jean	66,2	19,8	86,0	76,6	17,9	94,6
Capitale-Nationale	72,8	11,6	84,4	77,7	10,3	88,1
Chaudière-Appalaches	72,0	11,6	83,5	76,9	9,5	86,5
Mauricie	66,5	10,4	77,0	74,6	10,9	85,5
Centre-du-Québec	68,2	13,1	81,3	73,3	11,3	84,6
Estrie	69,8	12,7	82,5	75,9	11,2	87,2
Montérégie	66,8	8,7	75,5	72,8	9,5	82,2
Montréal	64,7	9,1	73,8	67,8	9,8	77,5
Laval	66,0	9,3	75,3	73,6	9,9	83,4
Lanaudière	64,0	10,7	74,7	72,9	10,9	83,7
Laurentides	61,0	9,2	70,2	66,5	10,7	77,1
Outaouais	54,2	13,9	68,1	63,2	11,0	74,3
Abitibi-Témiscamingue	54,2	18,3	72,5	64,3	15,4	79,7
Côte-Nord	56,5	15,2	71,7	68,5	15,7	84,2
Nord-du-Québec	43,3	21,0	64,4	41,7	11,7	53,4
Ensemble du Québec	**65,6**	**11,2**	**76,8**	**71,7**	**10,8**	**82,5**

e : Estimations.

Graphique 5.3

Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires, selon la région administrative, en 2000-2001 (en %)



5.4 L'obtention d'un diplôme de formation professionnelle du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

Selon les comportements observés en 2000-2001, sur 100 jeunes du Québec, 25 pouvaient espérer obtenir un diplôme[1] de formation professionnelle[2] du secondaire. Parmi ces jeunes, 17 auront obtenu au préalable un premier diplôme du secondaire en formation générale (DES). Depuis le début de la réforme de l'enseignement professionnel en 1987-1988, le nombre des personnes déjà titulaires d'un diplôme de formation générale a augmenté régulièrement parmi celles qui obtiennent un diplôme de formation professionnelle.

La proportion d'une génération obtenant un diplôme de formation professionnelle au secondaire en 2000-2001 était de 24,5 %. C'est le taux le plus élevé jamais observé.

Par ailleurs, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire au secteur des jeunes ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes par la voie de la formation professionnelle était de 2,6 % en 2000-2001; ce taux était supérieur à 16 % en 1977-1978. Même si ce taux est en hausse légère (mais presque constante) depuis 1994-1995, la probabilité d'obtenir un premier diplôme du secondaire chez les jeunes ou avant l'âge de 20 ans chez les adultes (71,7 % en 2000-2001) continue de reposer presque totalement sur la formation générale (fiche 5.2).

La nature même des diplômes en formation professionnelle a aussi évolué. La filière du professionnel court a disparu au profit de la formation générale. Quant au diplôme d'études professionnelles (DEP), il diffère de l'ancien diplôme du professionnel long en ce qu'il est entièrement consacré à la formation professionnelle, alors que toute la partie des anciennes filières consacrées à la formation générale a été reportée vers le DES.

L'écart entre hommes et femmes semble beaucoup moins prononcé qu'à la formation générale. La formation

1. Il s'agit du taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Ce taux est établi en ne retenant que les premiers diplômes obtenus au secondaire en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme de formation professionnelle.
2. Les diplômes considérés dans la présente fiche sont ceux du professionnel court (PC) et du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.

professionnelle représente toutefois une plus grande part de la diplomation des hommes (26,9 %) que de celle des femmes (22,9 %).

En 1999-2000, il y a eu 8 674 diplômes décernés en formation professionnelle[3] chez les jeunes ou avant l'âge de 20 ans chez les adultes. L'objectif du Ministère était que ce nombre atteigne 18 500 d'ici à l'an 2000.

3. Ici, tous les diplômes de formation professionnelle sont comptés, que ce soit le premier reçu par une personne, le deuxième, le troisième, etc. Les autres statistiques de la présente fiche se limitent au premier diplôme de formation professionnelle; il peut être le tout premier diplôme du secondaire ou avoir été précédé d'un DES (diplôme d'études secondaires : diplôme de formation générale).

Tableau 5.4

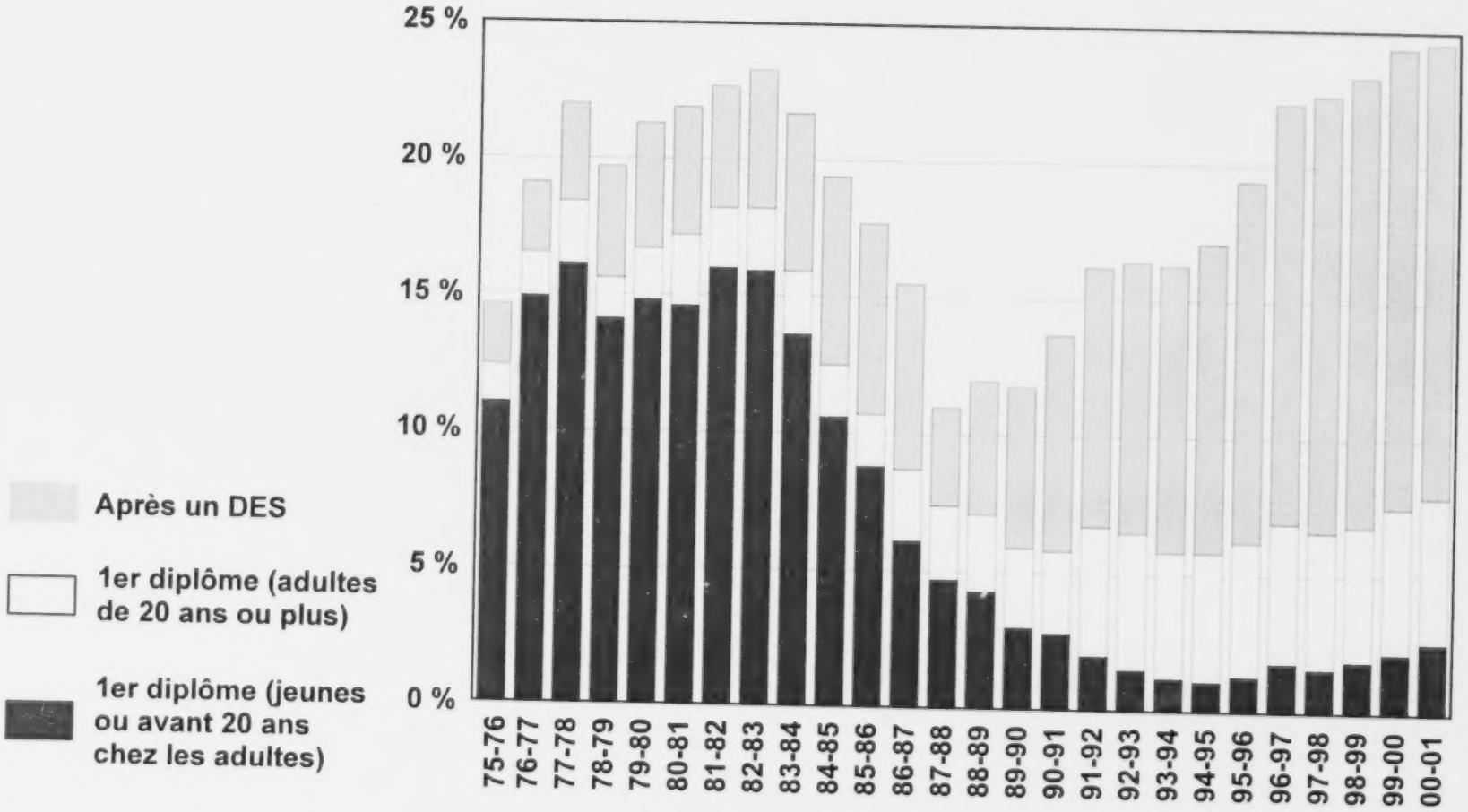
Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur, l'âge et le sexe (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1998-1999	1999-2000	2000-2001[e]
Ensemble	**14,6**	**17,6**	**19,4**	**23,3**	**24,4**	**24,5**
Sexe masculin	12,0	17,0	21,0	24,7	26,3	26,9
Sexe féminin	17,2	18,4	17,8	21,8	22,4	21,9
Premier diplôme	12,3	10,7	6,2	6,8	7,6	7,8
Après DES[1]	2,2	7,0	13,2	16,5	16,9	16,7
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	**13,0**	**15,1**	**4,7**	**6,9**	**7,4**	**7,9**
Premier diplôme	11,0	8,8	1,3	1,9	2,2	2,6
Après DES[1]	2,1	6,4	3,5	5,0	5,1	5,4
Adultes de 20 ans ou plus	**1,5**	**2,5**	**14,7**	**16,4**	**17,1**	**16,7**
Premier diplôme	1,4	1,9	4,9	4,9	5,3	5,3
Après DES[1]	0,2	0,6	9,7	11,5	11,7	11,4

e : Estimations.
1. DES : Diplôme d'études secondaires.

Graphique 5.4

Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur et l'âge (en %)



5.5 L'obtention d'un diplôme du secondaire dans les pays de l'OCDE

En l'an 2001, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait dans *Regards sur l'éducation* des indicateurs portant sur l'obtention du diplôme du secondaire dans les pays de l'OCDE pour l'année 1999.

En 1999, le taux[1] d'obtention d'un diplôme d'études secondaires observé chez les élèves du Québec a été de 83 %, soit 4 points au-dessus de la moyenne observée pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

Le tableau 5.5 permet de comparer la situation du Québec à celle de plusieurs pays industrialisés de l'OCDE quant à l'obtention du diplôme au terme des études secondaires. Ainsi, en 1999, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec, de 83 %, demeure plus élevé que la moyenne des taux des pays de l'OCDE.

Douze pays de l'OCDE sur vingt ont obtenu un taux de diplomation au secondaire supérieur à celui du Québec. Les résultats du Québec ont été inférieurs à ceux du Japon, de la Hongrie, de l'Allemagne, des Pays-Bas, de la Corée, du Danemark, de la Finlande, de l'Irlande, de la France, de la Suisse et de la Communauté flamande de Belgique, mais supérieurs à ceux de l'Islande, des États-Unis, de la Suède, de l'Italie, de l'Espagne, de la Grèce et de la République tchèque.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les filles ont été plus nombreuses que les garçons à obtenir un diplôme. Au Québec, on observe un écart de 14 points entre les filles et les garçons. Un écart important en faveur des filles est aussi observé en Grèce avec 18 points, en Irlande et en République tchèque avec 15 points, en Finlande et en Italie avec 10 points ainsi que dans les Pays-Bas et la Suède avec 7 points. Une diplomation plus grande pour les garçons que pour les filles a été observée dans deux pays de l'OCDE seulement, soit en Suisse et aux États-Unis. Le taux observé pour les garçons du Québec était de 1 point au-dessus de la moyenne des taux des garçons des pays de l'OCDE, soit 77 %. Le taux observé pour les filles du Québec était de 90 %, soit 8 points au-dessus de la moyenne des taux des filles des pays de la l'OCDE.

---

1. Pour le Québec, ce taux a été obtenu en divisant le nombre de « premiers diplômes » décernés en 1999 par l'effectif de la population ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec, soit 17 ans.

Au Québec, les filières de la formation générale sont nettement plus fréquentées que les filières de la formation professionnelle, tant par les femmes que par les hommes. Avec un taux de 77 % d'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation générale, le Québec se classe deuxième au palmarès des pays de l'OCDE, soit après l'Irlande (78 %), mais avant le Japon (69 %) et tous les autres pays de l'OCDE.

La situation est inversée au chapitre de la formation professionnelle. Le Québec montre un taux de 25 % alors que la moyenne des taux des pays est de 45 %. Plusieurs pays ont obtenu des taux très élevés dans cette filière de programmes, dont la Hongrie (71 %), la Finlande et la France (67 %), l'Italie (65 %), la Communauté flamande de Belgique (64 %), l'Allemagne et le Danemark (59 %), et les Pays-Bas (56 %). La formation professionnelle a prédominance sur la formation générale dans la moitié des pays de l'OCDE[2].

Le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation professionnelle au Québec est à peine plus élevé pour les hommes que pour les femmes. Ce sont les secteurs d'activité fréquentés par les filles et par les garçons qui diffèrent.

---

2. Les différences entre les systèmes éducatifs des différents pays de l'OCDE expliquent les fluctuations observées quant aux taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans les programmes d'orientation générale et professionnelle.

Tableau 5.5

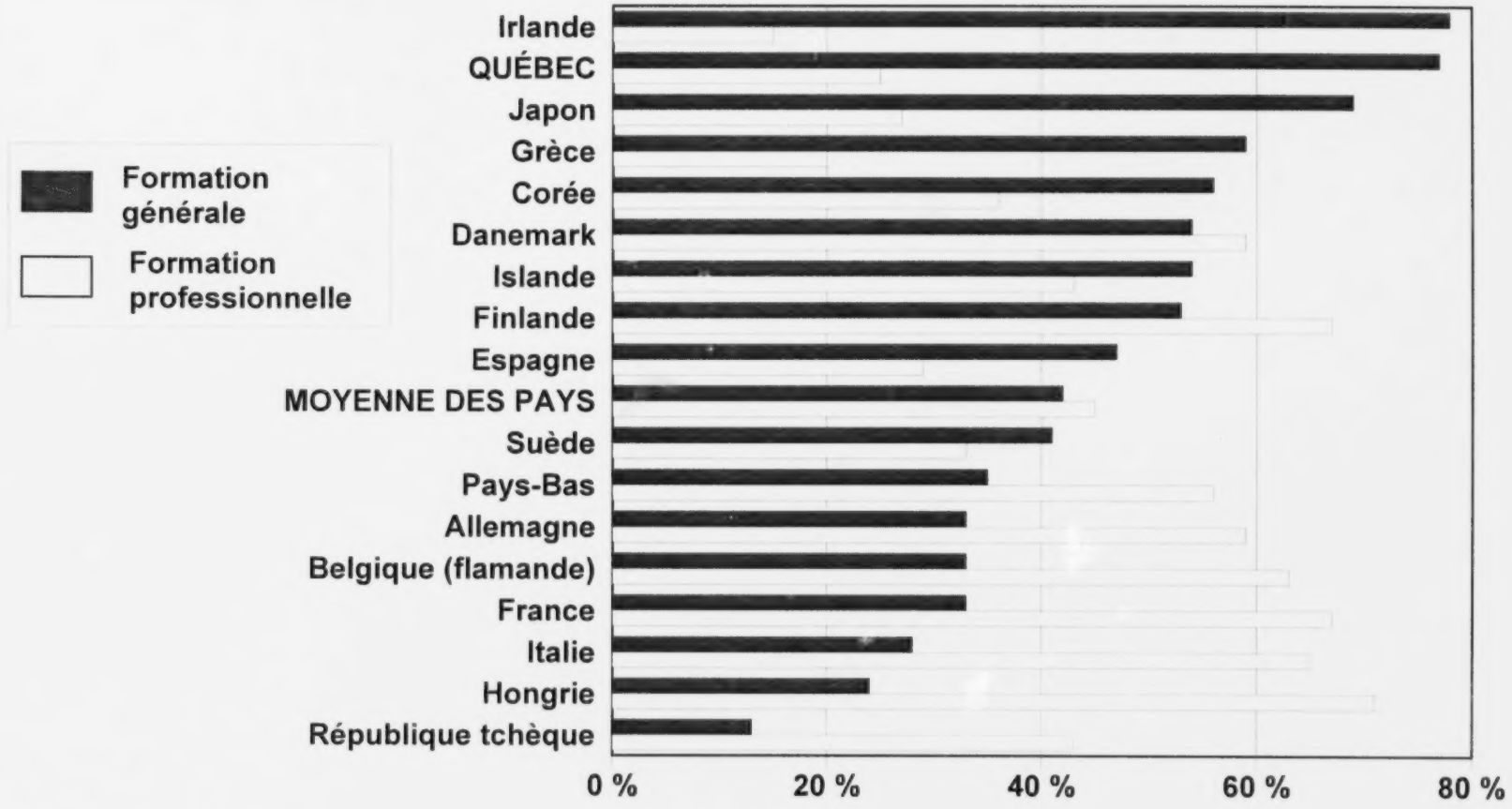
Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, selon le sexe et l'orientation du programme, dans les pays de l'OCDE, en 1999 (en %)

	Total (sans double comptage)			Programmes d'orientation générale		Programmes d'orientation professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Japon	95	92	97	69	73	27	26
Hongrie	92	91	93	24	30	71	65
Allemagne (1998)	92	90	94	33	36	59	58
Pays-Bas	92	88	95	35	39	56	56
Corée	91	91	91	56	53	36	38
Danemark	90	82	98	54	66	59	63
Finlande	89	84	94	53	64	67	71
Irlande (1998)	86	79	94	78	85	15	16
France	85	84	86	33	39	67	61
Suisse	83	86	81	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Belgique (flamande)	83	82	85	33	38	63	64
Québec	**83**	**77**	**90**	**77**	**86**	**25**	**23**
Islande	82	79	84	54	65	43	32
États-Unis	78	79	77	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Suède	74	71	78	41	45	33	31
Italie	73	69	79	28	37	65	63
Espagne	73	67	79	47	53	29	31
Grèce	67	58	76	59	62	20	16
République tchèque	52	44	59	13	15	43	49
Moyenne des pays	**79**	**76**	**82**	**42**	**48**	**45**	**43**

n.d. : Données non disponibles.

Graphique 5.5

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, en formation générale et en formation professionnelle, au Québec et dans les pays de l'OCDE, 1999



5.6 L'obtention du diplôme au collégial

La proportion d'une génération qui obtient un premier diplôme du collégial, DEC ou autre, était de 38,1 % en 1999-2000. Elle s'est accrue de 15,9 points depuis 1975-1976, alors qu'elle était de 22,2 %. Cette mesure résulte, d'une part, de la proportion d'une génération qui accède à l'enseignement collégial (fiche 2.8) et, d'autre part, de la proportion d'élèves obtenant un diplôme à la sortie de leurs études (fiches 3.3 et 3.4).

Depuis 1985-1986, pendant que la proportion de jeunes Québécoises obtenant un diplôme du collégial progressait d'une dizaine de points (de 39,2 % à 47,9 %), celle des jeunes Québécois diminuait légèrement et s'établissait à 28,9 % en 1999-2000.

Le taux d'obtention du diplôme (DEC ou autre) chez les femmes est plus d'une fois et demie plus élevé que chez les hommes (47,9 % contre 28,9 %). L'écart entre les deux sexes en cette matière n'a d'ailleurs cessé de s'élargir au cours des années 80 et 90. En 1975-1976, le taux d'obtention[1] d'un diplôme du collégial pour les femmes dépassait déjà de 2,7 points le taux correspondant pour les hommes. Depuis ce temps, le taux a augmenté encore plus rapidement chez les femmes; l'écart est maintenant de près de 20 points. En fait, depuis 15 ans, c'est presque seulement parmi les femmes que la proportion de titulaires du DEC s'est accrue.

C'est pour le DEC en formation préuniversitaire que la progression de la diplomation s'est surtout fait sentir, puisque le taux d'obtention de ce diplôme est passé, entre 1975-1976 et 1999-2000, de 13,5 % à 23,3 %, soit une hausse de 9,8 points, contre une hausse de 7,3 points pour le DEC en formation technique au cours de la même période. Dans ce dernier cas, toutefois, la hausse est relativement plus importante, puisqu'il s'agit pratiquement d'un doublement du taux. Dans les deux dernières années, c'est même seulement en formation technique que le taux d'obtention d'un diplôme a augmenté (0,6 point), tandis que le taux d'obtention d'un diplôme en formation préuniversitaire a cédé 1,9 point.

---

1. Le taux d'obtention d'un premier diplôme du collégial est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du collégial.

Dans un type de formation comme dans l'autre, les femmes occupent les premiers rangs et ont accentué leur avance entre 1975-1976 et 1999-2000. Le taux d'obtention d'un DEC en formation préuniversitaire par les femmes a augmenté de 17,4 points, contre une hausse de 2,6 points pour les hommes. Par ailleurs, le taux d'obtention du DEC en formation technique augmentait plus modestement (en valeur absolue) pour l'ensemble des deux sexes – bien que, pour les hommes, la hausse était plus forte en formation technique (6,5 points) qu'en formation préuniversitaire (2,6 points). Quant à l'avantage des femmes sur les hommes en ce domaine, il était de 4,0 points en 1975-1976 et il atteignait 5,8 points en 1999-2000.

L'objectif du Ministère pour 2010 est que 60 % des jeunes du Québec obtiennent un DEC. En 1999-2000, ce taux était de 38,1 %. L'écart entre le taux actuel et l'objectif est plus important que l'augmentation enregistrée dans les 24 dernières années puisque le taux d'obtention d'un DEC en 1975-1976 était de 21 %.

Tableau 5.6

Taux d'obtention d'un premier diplôme du collégial, selon le sexe et le type de formation (en %)

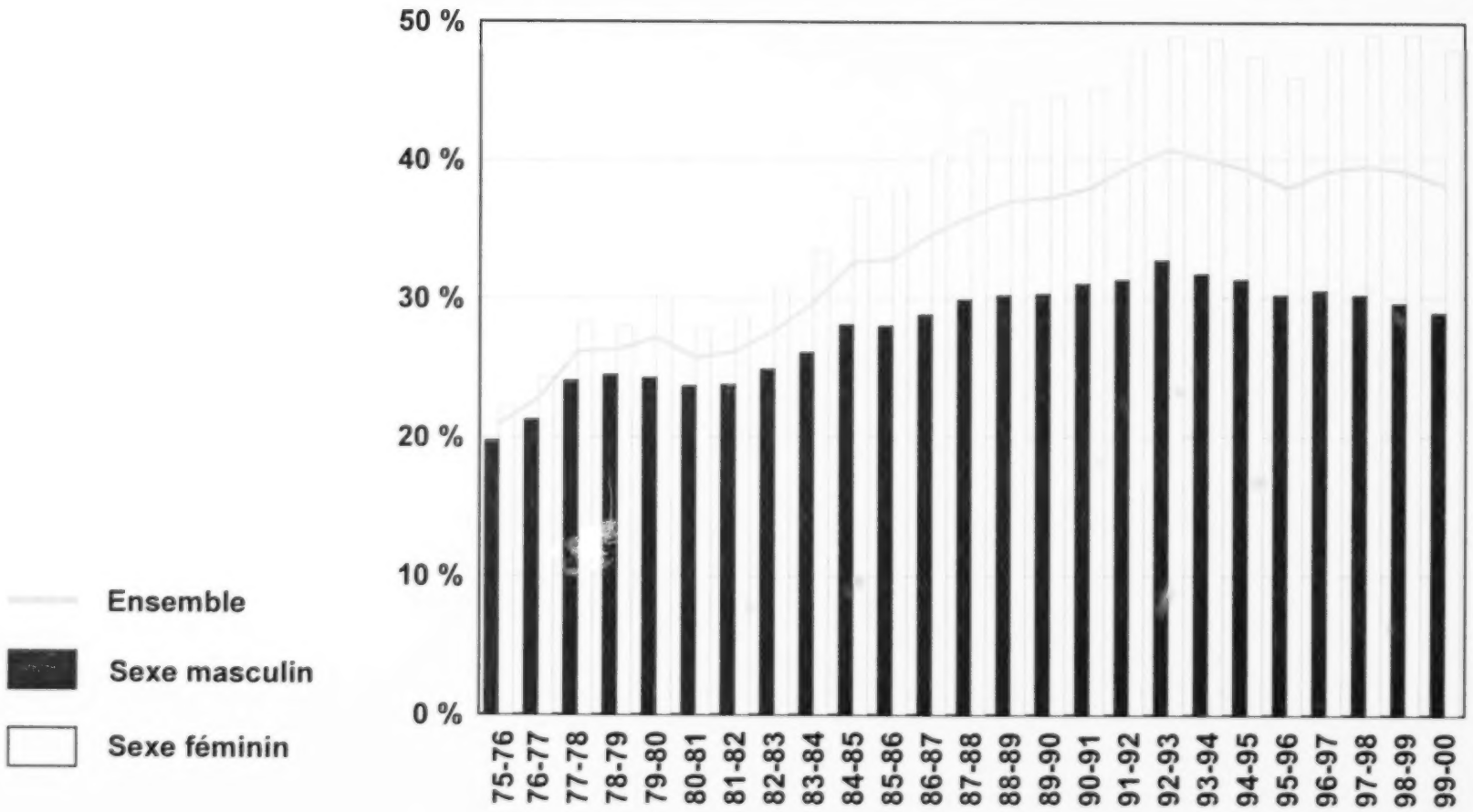
	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1997-1998	1998-1999	1999-2000[e]
Sexe masculin						
Tous les diplômes[1]	20,8	29,7	30,5	30,3	29,6	28,9
DEC[2]	**19,8**	**28,0**	**30,2**	**30,2**	**29,6**	**28,9**
Formation préuniversitaire	14,3	18,7	19,2	19,0	17,9	16,9
Formation technique	5,5	9,0	10,7	11,2	11,7	12,0
Sexe féminin						
Tous les diplômes[1]	23,5	39,2	46,4	49,2	49,2	47,9
DEC[2]	**22,2**	**37,9**	**46,0**	**49,2**	**49,2**	**47,9**
Formation préuniversitaire	12,7	23,6	29,6	31,8	31,4	30,1
Formation technique	9,5	13,9	16,1	17,4	17,8	17,8
Ensemble						
Tous les diplômes[1]	22,2	34,3	38,3	39,5	39,1	38,1
DEC[2]	**21,0**	**32,8**	**37,9**	**39,5**	**39,1**	**38,1**
Formation préuniversitaire	13,5	21,1	24,3	25,2	24,5	23,3
Formation technique	7,5	11,4	13,4	14,2	14,7	14,8

e : Estimations.

1. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC), les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC). Depuis 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions aux programmes qui mènent au CEC et au DPEC.
2. Les données incluent les DEC sans mention.

Graphique 5.6

Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études collégiales (DEC), selon le sexe (en %)



5.7 L'obtention des diplômes universitaires[1]

En 2000, le taux d'obtention du baccalauréat est de nouveau en baisse après une brève remontée en 1999. Il a perdu 2,4 points depuis son sommet de 29,0 % en 1996, pour s'établir finalement à 26,6 %.

Selon les comportements observés en 2000, plus du quart des jeunes Québécois et Québécoises (26,6 %) pouvaient espérer obtenir un baccalauréat. Depuis quelques années, les femmes ont progressé davantage que les hommes en ce qui a trait à l'accès aux études universitaires (fiche 2.10). Quant à l'obtention d'un baccalauréat, la situation relative des sexes s'est modifiée profondément depuis 1976 alors que le taux d'obtention d'un baccalauréat était de 13,1 % chez les femmes contre 16,7 % chez les hommes. C'est en 1983 que les taux des deux groupes se sont rejoints. Depuis ce temps, la progression s'est poursuivie à l'avantage des femmes et, en 2000, les taux atteignaient 31,9 % chez les femmes contre 21,5 % chez les hommes. Les gains des femmes sont donc de 18,8 points, contre 4,8 chez les hommes.

L'objectif du Ministère pour 2010 est que 30 % des jeunes du Québec obtiennent un baccalauréat. Le fléchissement du taux actuel à 26,6 % survient après une série de baisses dans l'accès aux études universitaires de 1992-1993 jusqu'à 1997-1998 (fiche 2.10). La reprise de l'accès, amorcée depuis trois ans, permet d'entrevoir une fin à la glissade des taux d'obtention du baccalauréat. Toutefois, le taux d'obtention du baccalauréat au Québec reste plus élevé que la moyenne des taux des pays de l'OCDE où il se situait à 24,3 % en 1999 (fiche 5.9).

En ce qui concerne l'obtention de la maîtrise, les résultats ont continué de progresser et ont atteint 7,6 % chez les femmes et 6,7 % chez les hommes. Pour l'ensemble des sexes, le taux de 7,1 % représente près du triple de celui de 2,7 % en 1976. L'augmentation de l'accès aux études de deuxième cycle (fiche 2.10) laisse entrevoir une poursuite de la montée dans l'obtention de la maîtrise pour au moins quelques années encore. Ici, l'écart entre les sexes est beaucoup moins important (0,9 point) qu'au baccalauréat, mais pourrait encore s'élargir en faveur des femmes, si l'on se fie à la marge grandissante dans l'obtention du baccalauréat. Depuis 1976, la situation relative des hommes et des femmes s'est renversée : alors que la différence était au départ de 1,6 point en faveur des premiers, le taux des femmes est passé de 1,9 % à 7,6 %, dépassant celui des hommes en 1993.

---

1. Seuls les grades (baccalauréats, maîtrises et doctorats ou Ph. D.) décernés par des universités québécoises sont considérés ici. Les diplômes obtenus par des Québécois et des Québécoises à l'étranger ne sont pas comptés.

L'obtention du doctorat est encore le fait d'une fraction minime de la population : seulement 1,1 % des gens y ont accès. Cette dernière étape de la scolarisation est peut-être aussi la seule qui soit encore franchie surtout par des hommes. Les chiffres sont cependant minimes de part et d'autre : 1,2 % des hommes obtiennent un doctorat, contre 0,9 % des femmes. À la vue de ce qui se dessine au deuxième cycle, le bassin des aspirants et des aspirantes au doctorat croîtra vraisemblablement lui aussi pendant encore quelque temps.

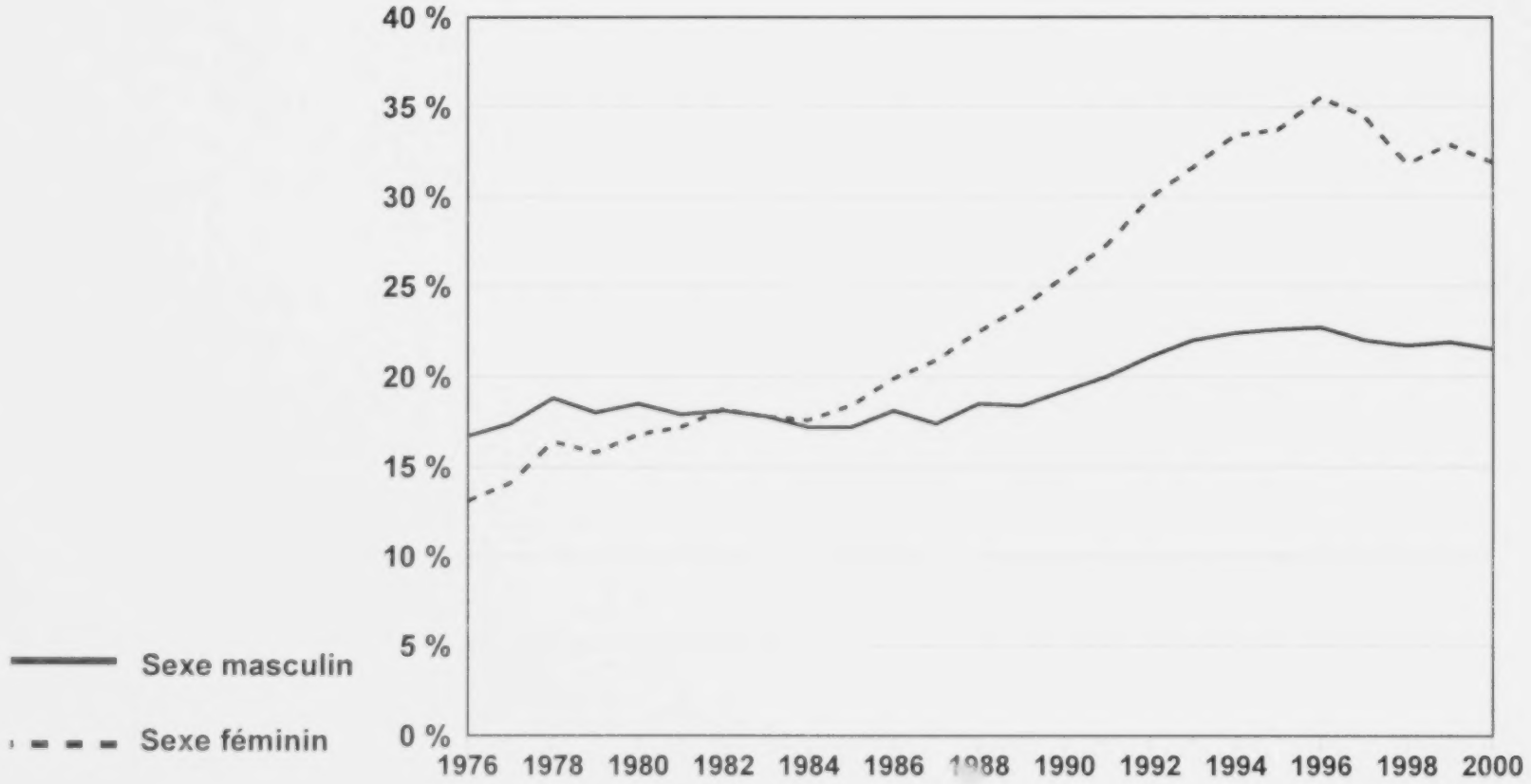
Tableau 5.7

Taux d'obtention des grades universitaires, selon le sexe (en %)

	1976	1986	1991	1996	1999	2000
Baccalauréat	**14,9**	**19,0**	**23,6**	**29,0**	**27,3**	**26,6**
Sexe masculin	16,7	18,1	20,0	22,7	21,9	21,5
Sexe féminin	13,1	19,9	27,3	35,5	32,9	31,9
Maîtrise	**2,7**	**3,9**	**4,4**	**6,0**	**6,5**	**7,1**
Sexe masculin	3,5	4,4	4,4	5,8	6,1	6,7
Sexe féminin	1,9	3,4	4,3	6,3	6,9	7,6
Doctorat	**0,4**	**0,5**	**0,6**	**0,9**	**1,0**	**1,1**
Sexe masculin	0,6	0,7	0,9	1,2	1,3	1,2
Sexe féminin	0,2	0,3	0,4	0,6	0,8	0,9

Graphique 5.7

Taux d'obtention d'un baccalauréat, selon le sexe (en %)



5.8 Les diplômes[1] d'études universitaires selon le domaine d'études

En 2000, les sciences humaines et générales constituaient le domaine dans lequel la proportion des diplômes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat délivrés par les universités québécoises était la plus importante (27,9 %). Venaient ensuite les affaires (20,6 %), les sciences de l'éducation (11,2 %), les sciences du génie et l'architecture (10,2 %), les sciences naturelles (8,5 %) et les sciences de la santé (8,4 %). Les sciences sociales représentaient 5,1 %, les mathématiques et l'informatique, 4,7 % et le droit, 3,4 %.

En 2000, la proportion des diplômes d'études en sciences du génie et en architecture, ainsi qu'en mathématiques et en informatique dans l'ensemble des baccalauréats, des maîtrises et des doctorats était de 14,9 %. Dans ces domaines, les hommes étaient majoritaires (76,2 %). Par contre, les femmes étaient majoritaires dans tous les autres domaines d'études universitaires (sauf les affaires) ainsi que dans l'ensemble des domaines.

La majorité des titulaires de diplômes universitaires sont de sexe féminin (56,7 %). En 2000, les femmes obtenaient 76,4 % des diplômes en sciences de l'éducation, 75,4 % des diplômes en sciences sociales, 72,6 % des diplômes en sciences de la santé, 65,7 % des diplômes en sciences humaines et générales, 57,2 % des diplômes en droit et 53,4 % des diplômes en sciences naturelles. Les hommes obtenaient 77,7 %[2] des diplômes en sciences du génie et en architecture, 72,5 % des diplômes en mathématiques et en informatique et 52,6 % des diplômes en affaires.

Par rapport à l'année 1990, le nombre des diplômes délivrés par les universités en 2000 a augmenté de 16,1 %. Ce pourcentage résulte d'une augmentation de 23,4 % des diplômes décernés aux femmes et d'une augmentation de 7,8 % des diplômes décernés aux hommes.

Depuis les dix dernières années, on observe aussi certaines modifications dans la répartition du nombre des diplômes délivrés dans différentes disciplines. Une comparaison entre les données de 1990 et celles de 2000 permet de déceler

---

1. Il est question ici des nouveaux titulaires de diplômes d'études universitaires (seuls les titulaires de baccalauréats, de maîtrises ou de doctorats sont considérés ici), c'est-à-dire ceux et celles qui ont obtenu leur diplôme au cours de l'année mentionnée.
2. La part des femmes titulaires d'un diplôme en sciences du génie et en architecture est passée de 16,8 % en 1990 à 22,4 % en 2000.

des changements. On constate, par exemple, une diminution de la proportion des diplômes en affaires (de 2,0 points) et, dans une moindre mesure, en sciences du génie et en architecture (de 0,9 point), en sciences de la santé (de 0,3 point) et en droit (de 0,1 point).

À l'autre extrême, la part des sciences humaines et générales a augmenté de 1,6 point, celle des sciences naturelles, des mathématiques et de l'informatique, de 0,7 point, celle des sciences sociales, de 0,2 point, et celle des sciences de l'éducation, de 0,1 point.

À titre indicatif, notons que dans l'ensemble des pays de l'OCDE[3], la proportion des diplômes d'études scientifiques (sciences de la vie, sciences physiques et agriculture, mathématiques et informatique, sciences de l'ingénieur et activités de production et construction) par rapport à l'ensemble des diplômes était de 26,3 % en 1999; au Québec (sciences naturelles, mathématiques et informatique, sciences du génie et architecture), elle était de 23,4 % en 2000. Respectivement, la proportion des diplômes en sciences sociales, en droit et en affaires était de 34,9 % à l'OCDE en 1999 et de 29,1 % au Québec en 2000, tandis que la proportion des diplômes en sciences de la santé était de 11,5 % à l'OCDE en 1999 et de 8,4 % au Québec en 2000. Les diplômes en sciences humaines, lettres et enseignement représentaient 26,6 % à l'OCDE et 39,1 % au Québec.

---

3. Selon l'OCDE. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 2001. Toute comparaison entre les résultats publiés dans la présente fiche et ceux qui sont publiés par l'OCDE doit être faite en prenant en considération le fait qu'il existe des différences relativement aux méthodes qui ont permis l'établissement des résultats en question.

Tableau 5.8

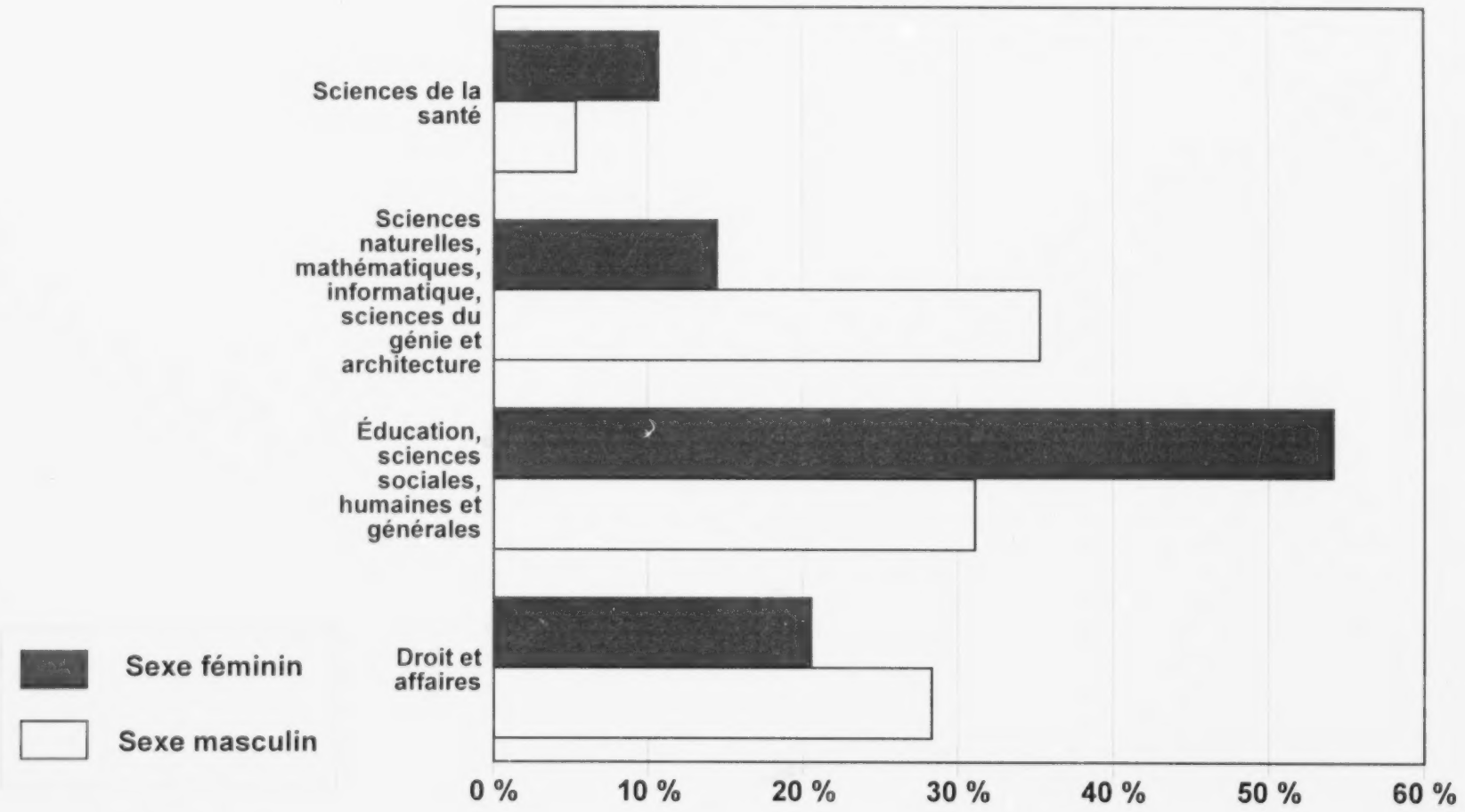
Répartition des diplômes d'études universitaires selon le domaine d'études et le sexe des titulaires des diplômes[1] (en %)

	1990	1993	1995	1997	1998	1999	2000
Sciences de la santé	8,7	8,7	8,9	9,3	8,8	9,1	8,4
Sciences naturelles	7,8	6,7	6,5	7,5	8,0	8,0	8,5
Mathématiques et informatique	4,0	3,8	3,6	3,8	3,8	4,0	4,7
Sciences du génie et architecture	11,1	10,6	11,0	10,1	10,2	10,2	10,2
Droit	3,5	3,6	3,2	3,3	3,4	3,1	3,4
Affaires	22,6	22,6	20,0	18,6	20,1	19,7	20,6
Sciences de l'éducation	11,1	12,8	15,1	13,2	10,3	12,4	11,2
Sciences humaines et générales	26,3	26,6	27,3	29,1	30,0	28,4	27,9
Sciences sociales	4,9	4,6	4,4	5,1	5,4	5,1	5,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Sexe féminin	53,4	55,3	56,4	57,6	56,6	57,0	56,7
Sexe masculin	46,6	44,7	43,6	42,4	43,4	43,0	43,3

1. Seuls les titulaires de baccalauréats, de maîtrises ou de doctorats qui ont obtenu leur diplôme au cours de l'année mentionnée sont considérés.

Graphique 5.8

Répartition des diplômes universitaires, selon le domaine d'études et le sexe des titulaires des diplômes, en 2000 (en %)



5.9 L'obtention des diplômes universitaires dans les pays de l'OCDE

En l'an 2001, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait dans *Regards sur l'éducation* des indicateurs portant sur l'obtention des diplômes universitaires dans les pays de l'OCDE pour l'année 1999.

En 1999, le taux d'obtention d'un premier baccalauréat au Québec était de 27,3 % et la moyenne observée pour l'ensemble des pays de l'OCDE, de 24,3 %.

Le tableau 5.9 permet de comparer la situation du Québec à celle de plusieurs pays industrialisés de l'OCDE quant à l'obtention d'un diplôme au terme d'études universitaires. Ainsi, en 1999, le taux d'obtention d'un baccalauréat était de 27,3 % au Québec, soit à 3 points au-dessus de la moyenne des taux des pays de l'OCDE. En 1998, l'écart était de 3,4 points et en 1996, l'écart comparable était de 5 points.

En 1999, 11 pays de l'OCDE sur 27 ont eu un taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire (baccalauréat) plus élevé qu'au Québec, dont la Nouvelle Zélande (37,3 %), le Royaume-Uni (36,8 %), la Norvège (33,9 %), la Finlande (33,9 %), les Pays-Bas (33,5 %), les États-Unis (33,2 %), l'Espagne (30,3 %), le Canada (29,3 %) et le Japon (29,0 %). Dans la plupart des pays cependant, le taux d'obtention d'un diplôme équivalant au baccalauréat a été inférieur à celui obtenu au Québec.

Le Québec a décerné 59 % des baccalauréats (incluant les premiers grades professionnels) à des femmes, la Nouvelle-Zélande, 63 %, la Suède, 61 %, le Canada, 59 %, la France et la Finlande, 58 %, les États-Unis, 56 %, et l'Italie, 55 %. À l'opposé de cette tendance, le Japon a décerné seulement 35 % des diplômes équivalant au baccalauréat à des femmes, la Suisse, 41 %, et l'Allemagne, 45 %.

Au chapitre des taux d'obtention d'un diplôme de maîtrise, le taux observé au Québec a été de 6,5 %, ce qui place le Québec au neuvième rang après la Pologne (18,2 %), la Nouvelle-Zélande (15,9 %), les États-Unis (14,3 %), l'Irlande (13,1 %), le Royaume-Uni (12,7 %), le Danemark (9,1 %), l'Australie (8,5 %) et la France (6,7 %). Le Québec se distingue toutefois s'il est comparé à la Communauté flamande de Belgique, au Canada, à la Norvège et à l'Italie, à la Corée, au Japon et à la Suède.

Le Québec a décerné 52 % des maîtrises à des femmes, la Suède, 89 %, les Pays-Bas, 70 %, l'Islande, 66 %, et l'Italie, 60 %. À l'opposé, le Japon a décerné seulement 23 % des maîtrises à des femmes, la Suisse, 26 %, la Corée, 30 %, et la Turquie, 37 %.

Au doctorat, le Québec a obtenu un taux stable de 1,0 %, soit un taux égal à la moyenne des taux des pays de l'OCDE. Ce sont la Suisse (2,6 %), la Suède (2,4 %), la Finlande (1,7 %), et l'Allemagne (1,8 %) qui ont connu les taux les plus élevés d'obtention d'un diplôme universitaire dans des programmes de recherche de haut niveau.

Le Québec a décerné 39 % des doctorats à des femmes, la France, 41 %, les États-Unis, 42 %, la Finlande, 45 %, et le Canada, 36 %. Les pourcentages les plus élevés de doctorats décernés aux femmes sont observés en Italie et en Finlande, 45 %, en Irlande et en Espagne, 44 %, et en Nouvelle-Zélande, 42 %. Les pourcentages les plus bas de doctorats décernés aux femmes sont observés au Japon, 19 % et en Corée, 20 %.

Le graphique 5.9 présente, pour le Québec et quelques pays de l'OCDE, les pourcentages de diplômes universitaires (baccalauréats, maîtrises, doctorats) décernés à des femmes en 1999. Dans ce graphique, 50 % signifie que les femmes et les hommes ont proportionnellement obtenu le même nombre de diplômes d'études tertiaires. Les pays y sont classés par ordre croissant du pourcentage de premiers diplômes d'études universitaires décernés à des femmes.

Tableau 5.9

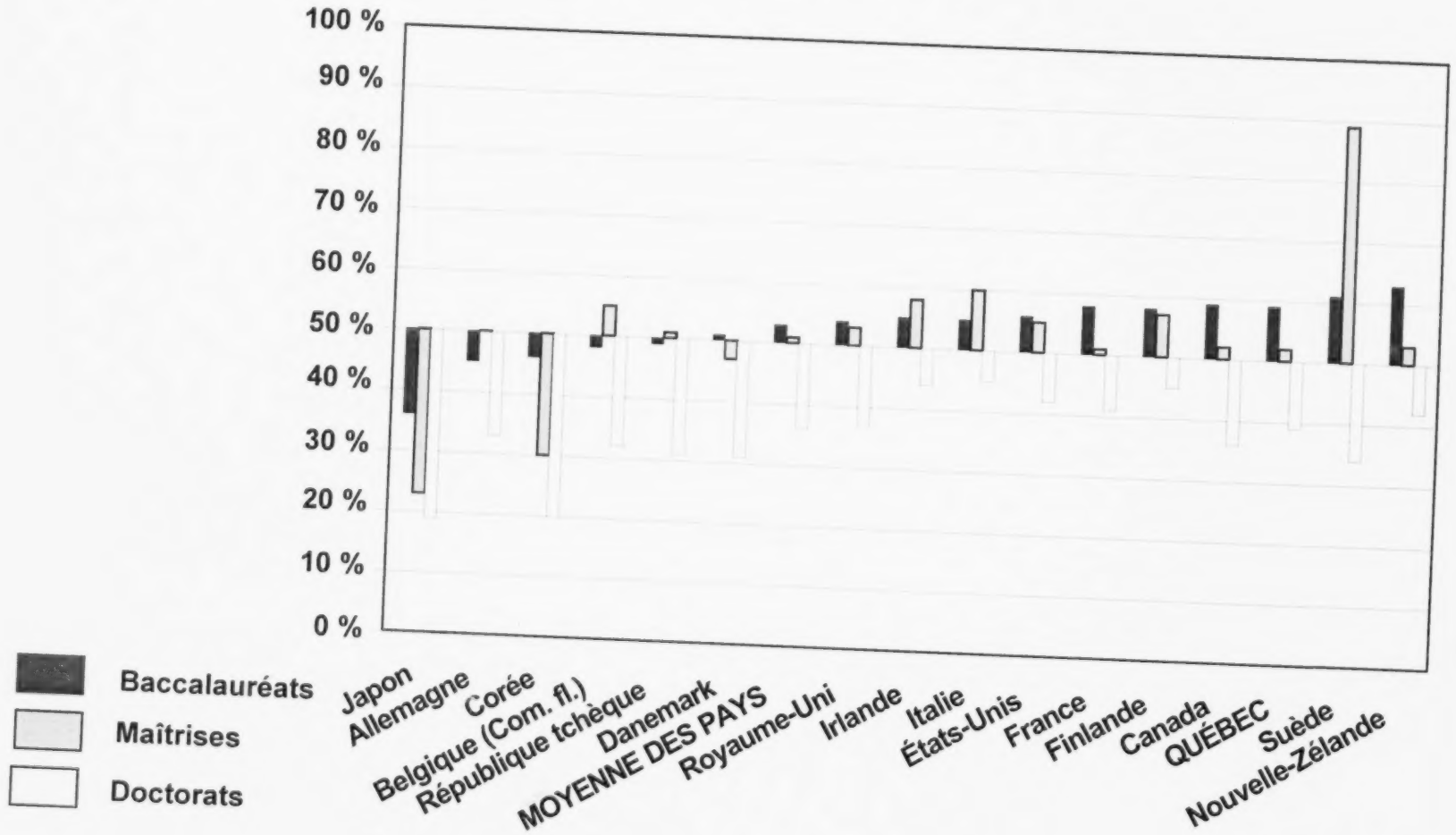
Taux d'obtention d'un diplôme d'études universitaires au Québec et dans les pays de l'OCDE, en 1999

	Baccalauréat	Maîtrise	Doctorat
Nouvelle-Zélande	37,3	15,9	0,8
Royaume-Uni	36,8	12,7	1,3
Norvège	33,9	4,6	1,0
Finlande	33,9	0,7	1,7
Pays-Bas	33,5	1,2	1,0
États-Unis	33,2	14,3	1,3
Espagne	30,3	n.d.	0,5
Canada	**29,3**	**4,7**	**0,8**
Japon	29,0	2,6	0,6
Québec	**27,3**	**6,5**	**1,0**
Suède	27,2	0,6	2,4
Corée	27,1	3,0	0,6
Australie	27,0	8,5	1,2
France	24,9	6,7	1,2
Belgique (flamande)	17,8	5,1	0,6
Italie	16,0	3,3	0,4
Allemagne	16,0	n.d.	1,8
Mexique	11,2	n.d.	n.d.
République tchèque	10,8	1,7	0,5
Danemark	6,2	9,1	0,6
Moyenne des pays	**24,3**	**5,4**	**1,0**

n.d. : Données non disponibles.

Graphique 5.9

Pourcentage de diplômes universitaires décernés aux femmes, au Québec et dans quelques pays de l'OCDE, en 1999



6.1 L'évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité

L'augmentation de 38 000 emplois en 2001 par rapport à 2000 bénéficie principalement aux personnes qui possèdent un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires.

Depuis le début des années 90, il semble s'opérer, tant au Québec que dans l'ensemble du Canada, des changements dans la composition de la main-d'œuvre qui favorisent les travailleurs et les travailleuses possédant une scolarité supérieure. En effet, la situation de l'emploi a été plus favorable aux personnes qui possèdent un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires[1], que ce soit au cours de la récession du début des années 90 ou encore depuis 1993, où l'emploi est en progression. Les données indiquées dans la présente fiche proviennent de Statistique Canada. Les niveaux de scolarité dont il est question ici correspondent au plus haut niveau de scolarité atteint par ceux et celles qui sont en emploi au cours d'une année donnée[2]. Toutefois, il faut remarquer que ces niveaux de scolarité ne correspondent pas nécessairement aux exigences des emplois.

Au Québec. ce n'est que depuis 1995 que les pertes d'emplois subies pendant la dernière récession ont été résorbées. En 2001[3], on recensait 334 000 emplois de plus qu'en 1990. Cependant, bien qu'il y ait eu, globalement, un accroissement de 334 000 emplois, on constate que cette augmentation de l'emploi n'a pas profité à tous les travailleurs et toutes les travailleuses ; il y a eu des pertes d'emplois pour ceux et celles qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires ou qui n'ont réussi que des études secondaires, et des gains pour ceux et celles qui ont réussi au moins une partie des études postsecondaires ou qui les ont terminées ainsi que pour ceux et celles qui ont réussi des études universitaires. Ainsi, les gens qui sont en emploi et qui ont déclaré avoir une formation universitaire étaient plus nombreux en 2001 qu'en 1990, avec 265 000 personnes de plus, ce qui représente une augmentation de 63,7 %.

---

1. Selon la terminologie de Statistique Canada, le secteur primaire comprend également les deux premières années du secondaire. Le secteur postsecondaire comprend tous les programmes d'études menant à des diplômes et à des certificats de métiers (dont les DEP) et exclut le secteur universitaire. Ce dernier secteur commence par les programmes d'études qui ont conduit, au minimum, à l'obtention d'un baccalauréat.
2. Le niveau de scolarité atteint par une personne peut augmenter au cours des ans; ainsi, il est possible que le même emploi, occupé par la même personne, soit déclaré être occupé par une personne ayant un niveau de scolarité supérieur une année donnée par rapport à une année antérieure.
3. En 2001, il s'agit de la moyenne des 10 premiers mois.

Les personnes qui ont à leur actif un diplôme d'études postsecondaires ont occupé 372 000 emplois de plus (40,9 %) en 2001 qu'en 1990. Les personnes qui ont déclaré avoir commencé des études postsecondaires sans les mener à terme étaient plus nombreuses à occuper des emplois en 2001 qu'en 1990, avec 30 000 personnes de plus, ce qui représente une augmentation de 11,7 %. En somme, les personnes qui ont réussi plus que les études secondaires ont, en 2001, occupé 667 000 emplois de plus qu'en 1990.

La situation est différente en ce qui a trait aux personnes qui n'ont réussi que les études secondaires ou une partie de celles-ci. En tout, ces personnes ont occupé 333 000 emplois de moins en 2001 qu'en 1990. Ainsi, on note que les personnes qui ont interrompu leurs études après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires occupaient 32 000 emplois (5,1 %) de moins qu'en 1990. Le nombre de personnes qui étaient en emploi et qui ont déclaré ne pas avoir le diplôme du secondaire a diminué, en 2001, de 301 000 par rapport à 1990, ce qui représente une baisse de 32,5 %.

Tableau 6.1

Nombre d'emplois au Québec par niveau de scolarité[1] (en milliers)

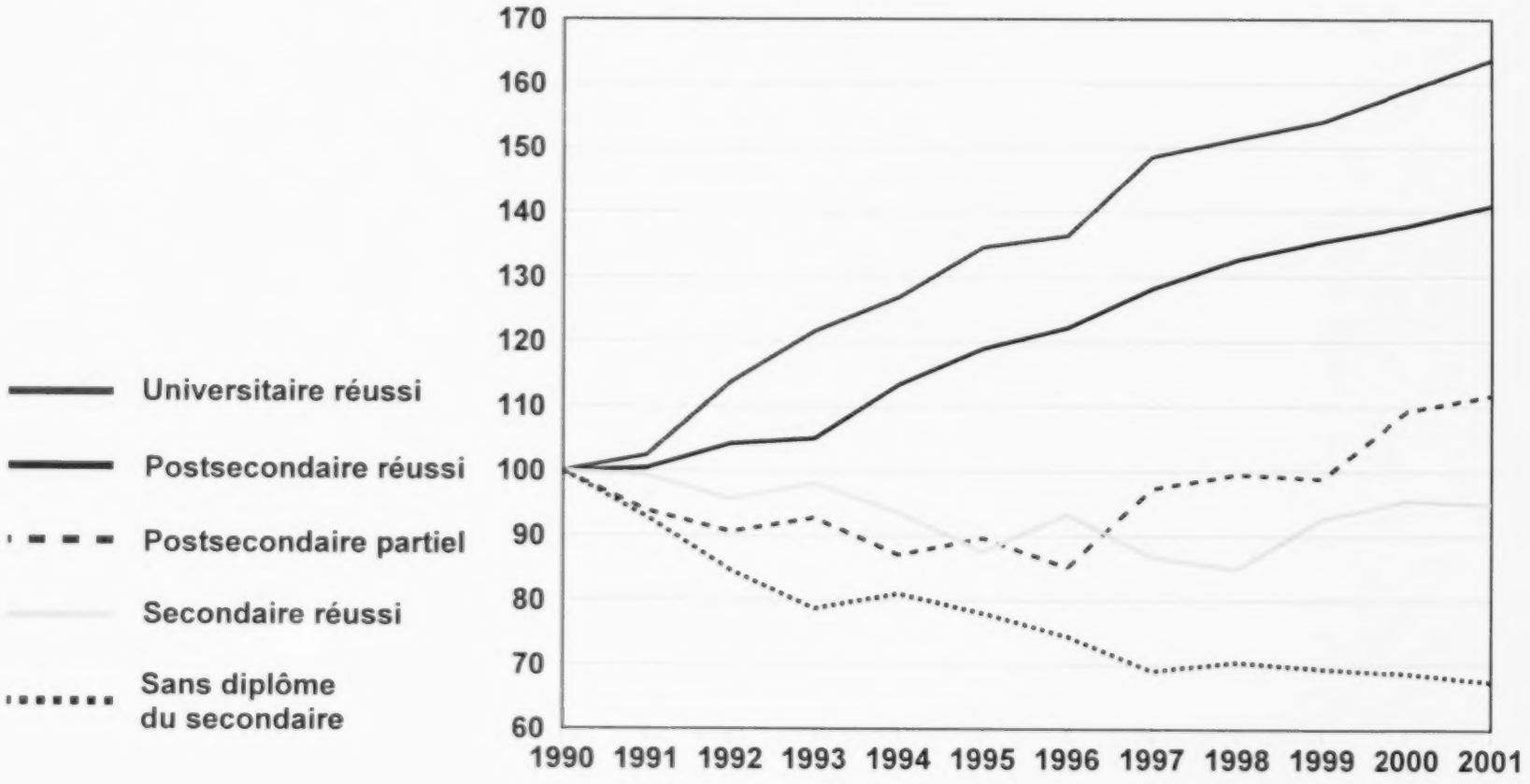
Année	Sans diplôme du secondaire	Études secondaires réussies	Études postsecondaires partielles	Études postsecondaires réussies	Études universitaires réussies	Total
1990	927	632	257	910	416	3 141
1992	784	604	233	948	473	3 042
1995	723	553	230	1 082	560	3 148
2000	638	604	281	1 254	661	3 438
2001	626	600	287	1 282	681	3 476
Variations de 1990 à 2001	- 32,5 %	- 5,1 %	11,7 %	40,9 %	63,7 %	10,6 %

Source : Statistique Canada.

1. Voir les notes 1, 2 et 3 au bas du texte.

Graphique 6.1

Indice d'évolution du nombre d'emplois au Québec, selon le niveau de scolarité des personnes qui les occupent (1990 = 100)



6.2 La participation à l'emploi selon le niveau de scolarité[1]

Au Québec, en 2001, plus de la moitié des emplois étaient occupés par des titulaires de diplômes d'études postsecondaires ou universitaires.

Au Québec, en 2001[2], près d'un emploi sur cinq était occupé par une personne n'ayant pas terminé la scolarité du secondaire, soit 18,0 %. Environ un emploi sur quatre était occupé par une personne ayant réussi des études secondaires ou même une partie des études postsecondaires (25,6 %). Plus d'un emploi sur deux était occupé par un ou une titulaire d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires (56,4 %).

Parmi les 19,6 % qui étaient titulaires d'un diplôme universitaire, 14,3 % avaient un baccalauréat et 5,3 % étaient titulaires d'un diplôme supérieur au baccalauréat.

Par comparaison avec l'Ontario et avec l'ensemble des autres provinces du Canada, la proportion d'emplois occupés au Québec par des personnes n'ayant pas réussi leurs études secondaires était supérieure de 2,6 points et de 2,2 points respectivement, la proportion d'emplois occupés par des personnes ayant réussi leurs études secondaires ou même une partie de leurs études postsecondaires était inférieure de 5,6 points et de 6,9 points respectivement, et la proportion d'emplois occupés par les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires était supérieure de 3,0 points et de 4,7 points respectivement.

La proportion des emplois occupés au Québec par les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires était supérieure à celle de l'Ontario de 5,6 points et à celle des autres provinces de 3,1 points, tandis que dans le cas des diplômés et des diplômées des universités, elle était inférieure à celle de l'Ontario de 2,6 points, mais supérieure à celle des autres provinces de 1,6 point.

---

1. Selon la terminologie de Statistique Canada, le secteur postsecondaire comprend tous les programmes d'études menant à des diplômes et à des certificats de métiers (dont les DEP) et exclut le secteur universitaire. Ce dernier secteur commence par les programmes d'études qui ont conduit, au minimum, à l'obtention d'un baccalauréat.
2. En 2001, il s'agit de la moyenne des 10 premiers mois.

Dans le groupe des diplômés et des diplômées universitaires, la proportion des bacheliers et des bachelières était égale à celle de l'Ontario mais supérieure à celle des autres provinces de 1,8 point, tandis que la proportion des titulaires d'un diplôme supérieur au baccalauréat était inférieure à celle de l'Ontario de 2,6 points et à celle des autres provinces du Canada de 0,2 point.

Si nous comparons les écarts entre la proportion des emplois occupés par les titulaires de différents niveaux des diplômes au Québec par rapport à l'Ontario et les autres provinces du Canada en 2001 et 11 ans plus tôt, soit en 1990, nous remarquons que la position du Québec s'est modifiée et qu'il s'est produit un certain rattrapage. Premièrement, l'écart entre la proportion des emplois occupés par les personnes sans diplôme du secondaire au Québec a diminué par rapport à l'Ontario (de 0,2 point de pourcentage) et par rapport aux autres provinces du Canada (de 2,2 points de pourcentage). Deuxièmement, les écarts concernant les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires et universitaires ont augmenté de 0,9 point de pourcentage par rapport à l'Ontario et de 2,8 points de pourcentage par rapport aux autres provinces du Canada. Quant aux écarts entre la proportion des personnes en emploi ayant réussi des études secondaires, ils ont augmenté par rapport à l'Ontario et aux autres provinces du Canada (de 0,7 point de pourcentage et de 0,6 point de pourcentage respectivement).

Tableau 6.2

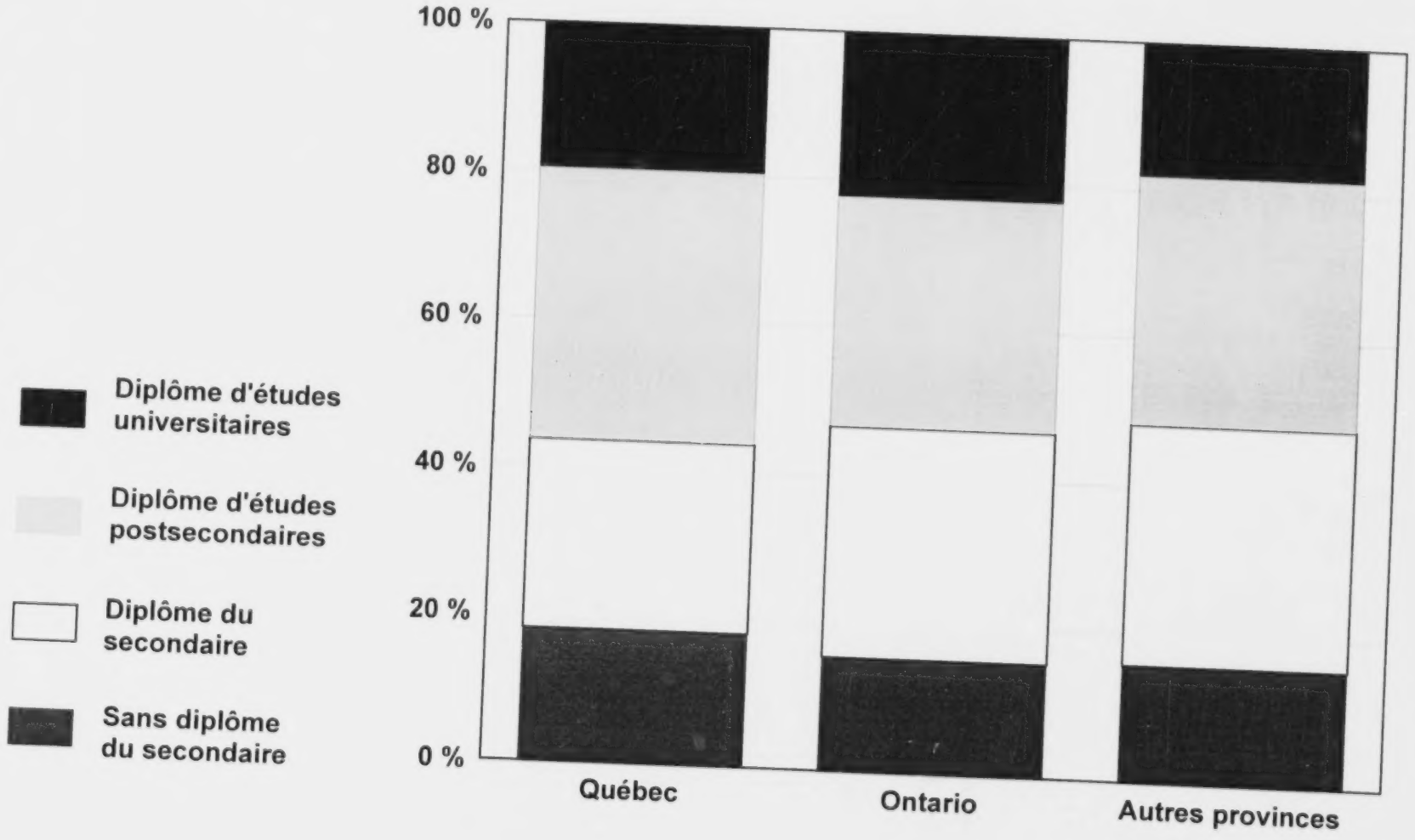
L'emploi selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Québec, Ontario et autres provinces du Canada, 1990 et 2001[1] (en %)

	Québec		Ontario		Autres provinces	
	1990	2001	1990	2001	1990	2001
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sans diplôme du secondaire	29,5	18,0	26,7	15,4	25,1	15,8
Études secondaires réussies	20,1	17,3	23,0	22,2	24,3	21,5
Études postsecondaires partielles	8,2	8,3	10,2	9,0	10,3	11,0
Études postsecondaires réussies	29,0	36,8	24,0	31,2	27,0	33,7
Études universitaires réussies	13,2	19,6	16,1	22,2	13,3	18,0
Baccalauréat	9,1	14,3	10,7	14,3	9,3	12,5
Diplôme supérieur au baccalauréat	4,1	5,3	5,4	7,9	4,0	5,5

Source : Statistique Canada.
1. Voir les notes 1 et 2 au bas du texte.

Graphique 6.2

Répartition des emplois selon le plus haut diplôme obtenu, 2001 (en %)



6.3 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées

D'une année à l'autre, une proportion importante des quelque 200 000 personnes diplômées de niveau secondaire, collégial et universitaire intègrent le marché du travail. Les données obtenues au moyen des enquêtes *Relance* nous renseignent sur l'insertion professionnelle des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire, de la formation technique et de la formation préuniversitaire au collégial et de la formation universitaire quelques mois après l'obtention de leur diplôme[1]. Il s'agit au total de près de 120 000 personnes visées par les enquêtes *Relance*.

Les personnes diplômées de la formation professionnelle, de la formation technique et de la formation universitaire connaissent, en 2001, des taux de chômage plus bas que ceux observés depuis 1997. Une plus grande place est faite aux titulaires de diplômes arrivant sur le marché du travail.

Depuis 1997, c'est dans une proportion supérieure à 84,7 % que les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) se destinent à l'emploi. La proportion des titulaires d'un DEP qui constituent la population active (personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi) est de 84,7 %, au 31 mars 2001, soit un niveau comparable à celui observé en 2000. Le taux de chômage des titulaires d'un DEP est en baisse depuis 1997 : il est passé de 24,2 % en 1997 à 12,3 % en 2001.

La situation des titulaires d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) au cours de la période de 1997 à 2001 est semblable à celle des titulaires d'un DEP. La proportion des titulaires d'une ASP faisant partie de la population active est de 86,5 %, en recul par rapport à la proportion de 86,9 % observée en 2000. Après avoir connu une baisse de 1997 à 1999, le taux de chômage chez les titulaires d'une ASP est demeuré inchangé en 2000, à 12,4 %. Il est de 10,7 % en 2001.

---

1. Les renseignements présentés font référence à la situation des personnes diplômées à l'année mentionnée. Il s'agit de la situation 9 mois après la fin des études pour les titulaires d'un DEP ou d'une ASP et environ 10 mois après la fin des études pour les titulaires d'un DEC (15 mois pour ceux et celles qui terminent à l'automne). En ce qui concerne les titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat, il s'agit de la situation en janvier, environ 20 mois après l'obtention de leur diplôme.

En 2001, le taux d'activité des titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique est de 75,4 %, soit une proportion inférieure à celles observées entre 1997 et 2000. Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation technique est en baisse depuis 1997 : il est passé de 11,1 % en 1997 à 5,4 % en 2001.

Depuis 1997, de 13,4 % à 18,1 % des titulaires d'un DEC de la formation préuniversitaire font partie de la population active. En 2001, 78,6 % des personnes diplômées de la formation préuniversitaire poursuivent, l'année suivant l'obtention de leur DEC, des études universitaires. Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation préuniversitaire, en baisse depuis 1997, est passé de 4,5 % en 2000 à 10,5 % en 2001.

Depuis 1992, c'est dans une proportion supérieure à 77,6 % que les titulaires d'un baccalauréat se destinent à l'emploi. Le taux d'activité observé en 2001 est de 77,6 %, soit un peu moins que le taux de 80,8 % observé en 1999. Le taux de chômage a diminué de façon importante au cours des années 90. Les proportions sont passées de 11,4 % en 1994 à 4,0 % en 2001.

En 2001, le taux d'activité des titulaires d'une maîtrise se situe à 82,3 %, une baisse par rapport au taux de 86,1 % observé en 1999. Le taux de chômage, qui avait connu une hausse entre 1994 et 1997, se situait en 1999 à 7,4 %. Le taux de chômage en 2001 a diminué de moitié, comparativement au taux observé en 1999.

En 2001, le taux d'activité des titulaires d'un doctorat est de 91,5 %. Le taux de chômage de ces titulaires en janvier 2001 est de 6,2 %, un taux un peu plus élevé que ceux observés chez les titulaires du baccalauréat et de la maîtrise.

Dans l'ensemble, la comparaison entre les taux de chômage des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire, de la formation technique ainsi que de la formation universitaire et ceux observés pour l'ensemble de la population active au Québec au cours de la fin des années 90 indique que la situation des récents titulaires de diplôme s'est améliorée, exception faite des personnes diplômées de la formation préuniversitaire au collégial (tableau 6.3 et graphique 6.3).

Tableau 6.3

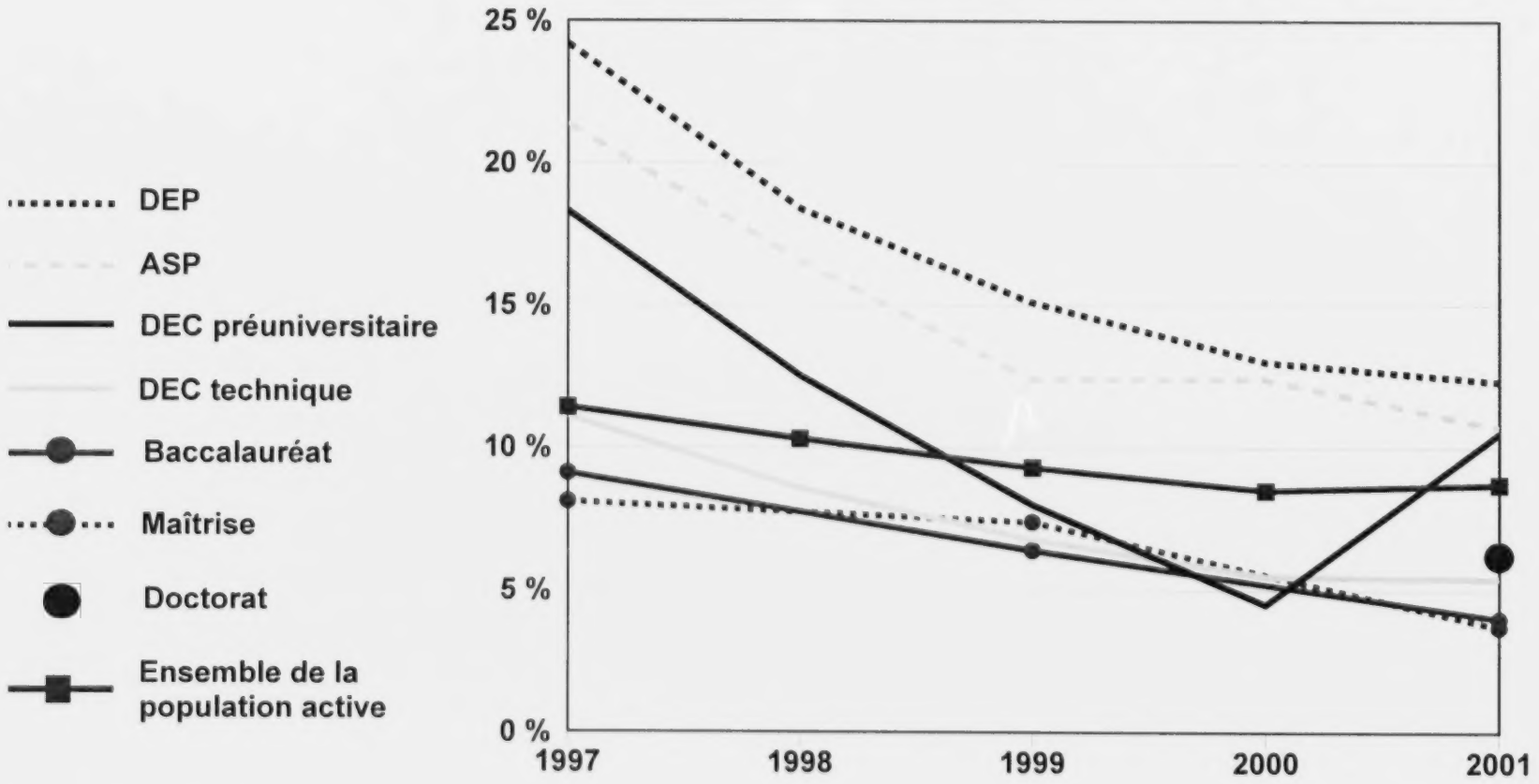
Taux de chômage des personnes diplômées, selon l'ordre d'enseignement et le type de diplôme (en %)

	1997	1998	1999	2000	2001
Enseignement secondaire					
DEP	24,2	18,4	15,1	13,0	12,3
ASP	21,4	16,6	12,4	12,4	10,7
Enseignement collégial					
Formation préuniversitaire	18,3	12,5	8,1 [2]	4,5	10,5
Formation technique	11,1	8,6	6,8	5,5	5,4
Enseignement universitaire					
Baccalauréat	9,1	–	6,4	–	4,0
Maîtrise	8,1	–	7,4	–	3,7
Doctorat	–	–	–	–	6,2
Taux de chômage au Québec[1]					
15-19 ans	27,4	23,7	21,3	18,5	18,7
20-24 ans	15,7	14,2	12,7	11,6	10,7
25-34 ans	11,2	9,7	8,7	8,1	7,8
Ensemble de la population active	11,4	10,3	9,3	8,5	8,7

1. Données provenant de Statistique Canada. Les taux de chômage indiqués concernent toutes les personnes formant la population active, quelles que soient leur formation et leur expérience antérieure. Les taux de chômage exprimés sont calculés, pour 2001, sur une moyenne des 10 premiers mois de l'année et des 11 premiers mois de l'année pour les autres années.
2. Données révisées.
– : Il n'y a pas de données pour ces années.

Graphique 6.3

Taux de chômage des personnes diplômées, selon l'ordre d'enseignement et le type de diplôme (en %)



6.4 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire

Environ 9 mois après l'obtention de leur diplôme, la proportion des personnes diplômées de la formation professionnelle qui ont un emploi au 31 mars 2001 est de 74,3 % après un diplôme d'études professionnelles (DEP) et de 77,2 % après l'obtention d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), en légère hausse par rapport aux résultats de 2000.

Les taux de chômage des titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) et d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) sont en baisse depuis 1997 : ils sont respectivement de 12,3 % et de 10,7 % en 2001. Les taux de chômage observés en 2001 se rapprochent de celui de l'ensemble de la population active québécoise.

Une baisse de 10,3% du nombre de nouveaux titulaires d'un DEP est observée en 2001. Le nombre de personnes diplômées visées par l'enquête *La Relance au secondaire en formation professionnelle* est passé de 28 743 en 2000 à 25 792 en 2001. Cependant, en proportion, le nombre d'emplois occupés par ces titulaires diminue moins rapidement entre 2000 et 2001 que le nombre de personnes diplômées visées par l'enquête. En effet, le nombre d'emplois diminue de 9,3 %, passant de 21 151 en 2000 à 19 175 en 2001.

Au 31 mars 2001, la proportion des titulaires d'un DEP en emploi est de 74,3 % et la proportion de ceux et celles à la recherche d'un emploi est de 10,4 %, alors que 11,1 % des titulaires sont aux études et que 4,2 % sont inactifs. Une proportion de 84,7 % des titulaires de DEP font partie de la population active (personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi), soit une proportion comparable à celle de 2000. Le taux de chômage des titulaires d'un DEP est en baisse depuis 1997 : il est passé de 24,2 % en 1997 à 12,3 % en 2001, soit une baisse de près de la moitié.

Parmi les personnes en emploi titulaires d'un DEP, 87,7 % travaillent à temps plein en 2001. Cette proportion s'est accrue constamment depuis 1997, où elle était de 81,9 %. Une tendance lourde se poursuit : les travailleurs occupent davantage des emplois à temps plein que les travailleuses. Depuis 1997, chez les hommes en emploi, les proportions d'emploi à temps plein sont passées de 91,5 % à 95,2 % en comparaison de 69,7 % à 78,1 % chez les femmes en emploi.

De 1997 à 2001, le lien entre les études et le métier exercé n'a cessé de se renforcer. Il est en effet passé de 68,0 % à 77,0 % chez les titulaires d'un DEP qui travaillent à temps plein. Cette amélioration a davantage favorisé les hommes que les femmes au cours de cette période.

Le nombre de nouveaux titulaires d'une ASP visés par l'enquête *La Relance au secondaire en formation professionnelle* est à la baisse de 18,9 % en 2001, passant de 4 055 en 2000 à 3 287 en 2001 alors que le nombre d'emplois occupés par ces personnes est également à la baisse de 17,8 %, passant de 3 086 en 2000 à 2 537 en 2001.

Au 31 mars 2001, 77,2 % des titulaires d'une ASP de la promotion de 1999-2000 avaient un emploi, 9,3 % en cherchaient un, 7,5 % poursuivaient des études et 6,1 % étaient inactifs. La proportion des nouveaux titulaires d'une ASP actifs sur le marché du travail en 2001 se compare à celle observée en 2000, avec des proportions respectives de 86,5 % et de 86,9 %. Après avoir connu une baisse durant la période de 1997 à 1999, le taux de chômage chez les titulaires d'une ASP est resté inchangé en 2000, à 12,4 %. Il a baissé à 10,7 % en 2001.

En 2001, 84,8 % des personnes en emploi titulaires d'une ASP travaillent à temps plein; cette proportion était de 86,4% en 2000. Bien que la situation des femmes titulaires d'une ASP se soit tout de même améliorée en 2001, on observe un écart important entre le taux d'emploi à temps plein des femmes (75,7 %) et celui des hommes (93,8 %).

Le lien entre les études et le métier exercé chez les titulaires d'une ASP s'est légèrement détérioré en 2001. En effet, il est passé de 76,2 % en 2000 à 74,5 % en 2001. Une amélioration du lien entre les études et le métier exercé a cependant profité aux femmes en 2001. En effet, le lien entre les études et le métier exercé est passé de 70,1 % en 2000 à 71,4 % en 2001, tandis que la proportion chez les hommes est passée de 79,6 % à 76,9 %.

La proportion des titulaires d'un DEP ou d'une ASP en emploi en 2001 et âgés de moins de 20 ans est de 73,0 %, tandis que la proportion de ceux à la recherche d'un emploi est de 7,5 %. De plus, 17,2 % des personnes diplômées de moins de 20 ans sont aux études et 2,4 % sont inactives. Dans ce groupe d'âge, la proportion des titulaires d'un DEP ou d'une ASP faisant partie de la population active est de 80,5 % en 2001, une proportion comparable à celle de 80,8 % observée en 2000. Le taux de chômage des titulaires de moins de 20 ans demeure inférieur à celui de l'ensemble des titulaires : en 2001, il est de 9,3 %, en baisse depuis 1997.

Tableau 6.4

Proportion des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire selon leur situation, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)

	1997	1998	1999	2000	2001
Titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP)					
En emploi	65,6	73,2	74,5	73,6	74,3
En recherche d'emploi	21,0	16,5	13,3	11,0	10,4
Aux études	8,1	6,0	8,3	11,1	11,1
Inactifs	5,3	4,3	3,9	4,3	4,2
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	24,2	18,4	15,1	13,0	12,3
Titulaires d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP)					
En emploi	69,5	74,3	77,3	76,1	77,2
En recherche d'emploi	18,9	14,8	10,9	10,8	9,3
Aux études	6,3	5,8	6,8	8,0	7,5
Inactifs	5,3	5,1	5,0	5,1	6,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	21,4	16,6	12,4	12,4	10,7
Titulaires d'un DEP ou d'une ASP âgés de moins de 20 ans					
En emploi	69,9	75,8	76,1	72,2	73,0
En recherche d'emploi	15,1	12,9	10,2	8,6	7,5
Aux études	11,6	8,3	11,3	16,3	17,2
Inactifs	3,3	3,0	2,5	2,9	2,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	17,8	14,5	11,8	10,7	9,3

Graphique 6.4

Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires d'un DEP et d'une ASP travaillant à temps plein, selon le sexe, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)

6.5 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées du collégial

Environ 10 mois après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), la proportion des personnes diplômées de la formation technique qui ont un emploi est à la baisse au 31 mars 2001. Elle est passée de 74,1 % en 2000 à 71,3 % en 2001. En ce qui concerne la formation préuniversitaire, la proportion est passée de 15,8 % en 2000 à 13,1 % en 2001.

Le taux de chômage des titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique est en baisse depuis 1997 : il est passé de 11,1 % à 5,4 %, soit une diminution de plus de la moitié. Les taux de chômage observés depuis 1997 sont inférieurs à ceux de l'ensemble de la population active québécoise.

Entre 1997 et 2001, le nombre de personnes diplômées visées par l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* augmente d'année en année. Cependant, en proportion, le nombre d'emplois occupés par ces titulaires s'accroît moins rapidement que le nombre de ces titulaires. Ainsi, de 2000 à 2001, le nombre d'emplois obtenus par les titulaires d'un DEC technique a diminué de 0,3 % : il est passé de 11 408 à 11 370, tandis que le nombre des titulaires s'est accru de 3,5 %, passant de 15 404 à 15 942.

En 2001, la proportion de personnes en emploi est de 71,3 %, tandis que la proportion de celles à la recherche d'un emploi est de 4,1 %. De plus, 22,8 % des personnes diplômées sont aux études et 1,8 % sont inactives. Le taux d'activité, soit les personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi sur l'ensemble des personnes diplômées, a diminué en 2001. Il est, en effet, passé de 78,5 % en 2000 à 75,4 % en 2001. Le taux de chômage des titulaires d'un DEC technique est en baisse durant cette période : il est passé de 11,1 % en 1997 à 5,4 % en 2001, soit une baisse de plus de la moitié. Par ailleurs, le taux de chômage des personnes diplômées de 24 ans et moins demeure légèrement inférieur à celui de l'ensemble : en 2001, il est de 4,9 % en comparaison de 5,4 %. Par surcroît, 83,4 % de l'ensemble des titulaires d'un DEC de la formation technique au collégial en 1999-2000 appartient à ce groupe d'âge.

La proportion des personnes qui, après l'obtention d'un DEC technique l'année précédente, sont aux études au 31 mars de l'année d'enquête est passée de 19,0 % en 1997 à 22,8 % en 2001. Les études au 31 mars 2001 des titulaires d'un DEC technique sont des études universitaires en très grande majorité, soit dans 82,1 % des cas. Dans 13,9 % des cas, il s'agit d'études en formation technique et, dans 2,2 % des cas, d'études en formation préuniversitaire. Parmi les personnes qui sont aux études au 31 mars 2001 et qui fréquentent l'université, 88,2 % le

font dans un domaine lié au diplôme obtenu en 1999-2000. Celles qui étudient en formation technique le font dans une proportion de 74,1 % dans un domaine lié au diplôme obtenu en 1999-2000. Enfin, 6,2 % des personnes qui poursuivent des études au 31 mars 2001 le font parce qu'elles n'ont pas trouvé un emploi.

En 2001, 88,8 % des personnes en emploi titulaires d'un DEC technique travaillent à temps plein. Cette proportion a progressé constamment depuis 1997, où elle était de 78,6 %. Et, même si cette progression est plus rapide chez les travailleuses que chez les travailleurs, ces derniers ont davantage des emplois à temps plein (95,1 %) que les travailleuses (84,9 %) en 2001. Depuis 1998, le renforcement du lien entre la formation et l'emploi se poursuit : en 2001, 85,3 % des emplois à temps plein, soit 84,8 % chez les hommes et 85,7 % chez les femmes, sont en rapport avec la formation reçue. En 2001, la proportion des travailleuses et des travailleurs à temps partiel qui affirment être dans cette situation parce qu'ils n'ont pas trouvé un emploi à temps plein est de 44,2 %.

En 2001, la proportion de personnes en emploi, environ 10 mois après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales de la formation préuniversitaire, est de 13,1 %, tandis que la proportion de celles à la recherche d'un emploi est de 0,7 %. De plus, 84,1 % des personnes diplômées sont aux études et 1,2 % sont inactives. La poursuite des études demeure la principale activité des titulaires d'un DEC de la formation préuniversitaire.

En 2001, 14,6 % des nouvelles personnes titulaires d'un DEC de la formation préuniversitaire constituent la population active. Le taux de chômage de ces personnes est de 10,5 % en 2001, en hausse par rapport aux données de 1999 et de 2000.

La proportion des personnes diplômées de la formation préuniversitaire qui poursuivent des études en 2001 est de 84,1 %; il s'agit en grande majorité d'études universitaires, soit dans 93,1 % des cas. Seulement 2,2 % des personnes qui poursuivent des études au 31 mars 2001 le font parce qu'elles n'ont pas trouvé un emploi.

Tableau 6.5

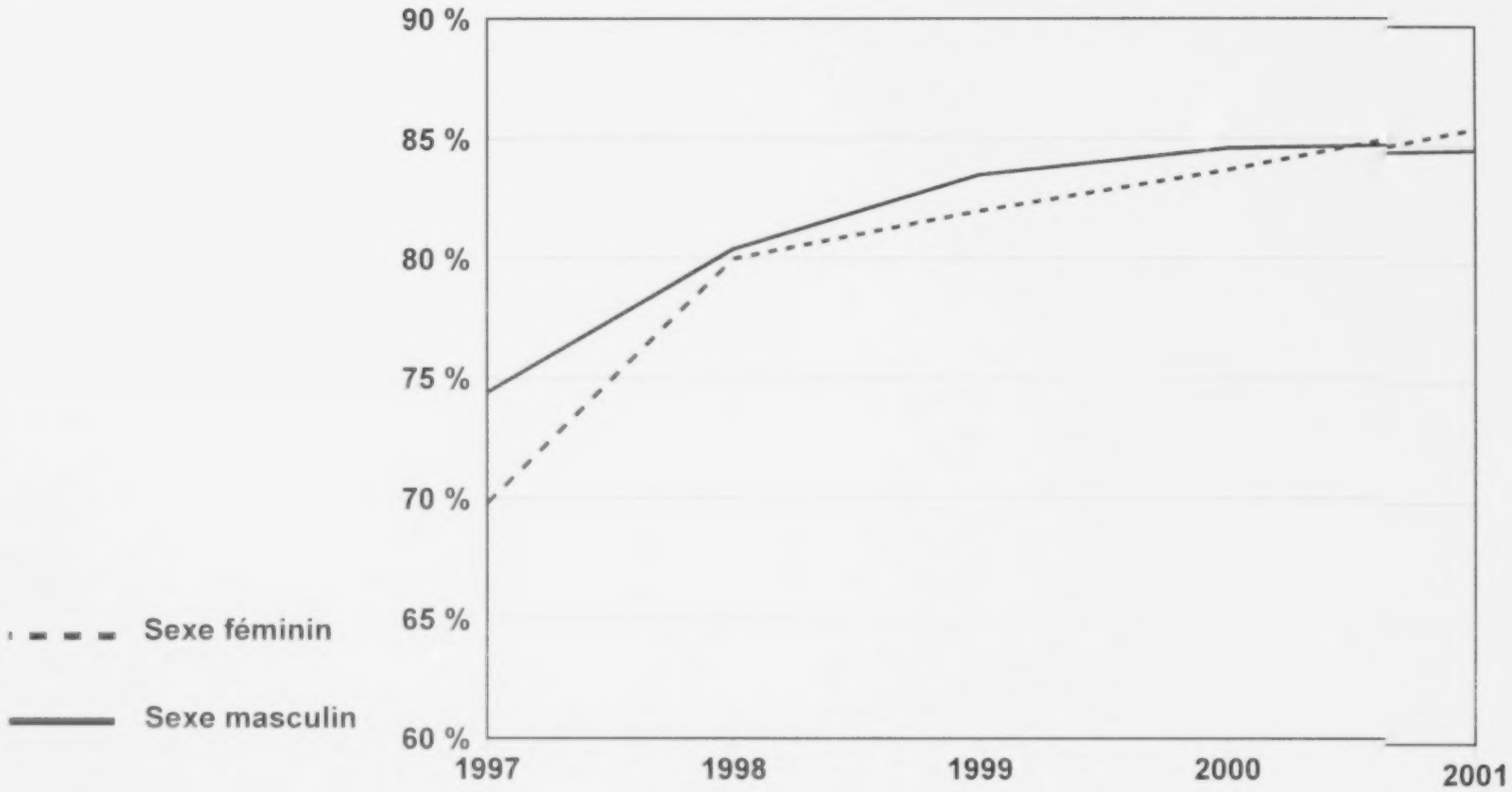
Proportion des personnes diplômées de l'enseignement collégial selon leur situation au 31 mars suivant la fin de leurs études (en %)

	1997	1998	1999	2000	2001
Titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique					
En emploi	69,8	71,6	73,2	74,1	71,3
En recherche d'emploi	8,7	6,7	5,3	4,3	4,1
Aux études	19,0	19,0	19,3	19,6	22,8
Inactifs	2,5	2,7	2,2	2,0	1,8
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	11,1	8,6	6,8	5,5	5,4
Titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation préuniversitaire					
En emploi	14,8	13,9	12,3[1]	15,8	13,1
En recherche d'emploi	3,3	2,0	1,1[1]	0,7	1,5
Aux études	79,9	81,6	85,2[1]	82,8	84,1
Inactifs	2,0	2,5	1,4[1]	0,7	1,2
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	18,3	12,5	8,1[1]	4,5	10,5

1. Données révisées.

Graphique 6.5

Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires de DEC technique travaillant à temps plein, selon le sexe, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)



6.6 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation universitaire

Environ 20 mois après l'obtention d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat, les proportions des personnes diplômées qui ont un emploi, pendant la semaine du 14 au 20 janvier 2001, sont respectivement de 74,5 %, de 79,2 % et de 85,9 %.

Les taux de chômage observés en 2001 chez des personnes titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat sont respectivement de 4,0 %, de 3,7 % et de 6,2 %, soit des taux inférieurs au taux de 8,7 % observé pour l'ensemble de la population active québécoise.

La proportion des personnes titulaires d'un baccalauréat en emploi est de 74,5 %, tandis que la proportion de celles à la recherche d'un emploi est de 3,1 %. C'est donc 77,6 % des titulaires d'un baccalauréat qui font partie de la population active. Le taux d'activité est en diminution en 2001 par rapport à celui des enquêtes antérieures. En effet, ce taux a varié entre 80,5 % et 81,4 % entre 1992 et 1999. Le taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat est en baisse depuis 1994 : il est passé de 11,4 % à 4,0 %. Le taux de chômage observé en 2001 se compare avantageusement à celui obtenu pour l'ensemble de la population active québécoise en 2001, qui est de 8,7 %.

La proportion des personnes titulaires d'une maîtrise qui sont en emploi est de 79,2 %, tandis que la proportion de celles à la recherche d'un emploi est de 3,1 %. Le taux d'activité de 82,3 % obtenu en 2001 est moindre que celui de 1999, qui était de 86,1 %. Le taux de chômage des titulaires d'une maîtrise est en baisse depuis 1997 : il est passé de 8,1 % à 3,7 %. Ce taux se compare avantageusement à celui obtenu pour l'ensemble de la population active québécoise en 2001, qui est de 8,7 %.

La proportion des personnes titulaires d'un doctorat qui sont en emploi est de 85,9 %, tandis que la proportion de celles à la recherche d'un emploi est de 5,7 %. Le taux d'activité au doctorat est de 91,5 % en 2001. Le taux de chômage des titulaires d'un doctorat est de 6,2 %, soit un taux légèrement supérieur à ceux observés chez les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise pour cette même année d'enquête. Néanmoins, ce taux se compare avantageusement à celui obtenu pour l'ensemble de la population active québécoise en 2001.

Les titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat sont aux études, pendant la semaine du 14 au 20 janvier 2001, dans des proportions respectives de 19,8 %, de 15,2 % et de 4,8 %.

Au baccalauréat, il s'agit en grande majorité d'études universitaires de deuxième cycle, soit dans 62,8 % des cas. Dans 18,1 % des cas, il s'agit d'études de baccalauréat, dans 7,1 % des cas, il s'agit d'études doctorales et dans 12,0 % des cas, d'autres types d'études (études postdoctorales par exemple). Parmi les titulaires d'un baccalauréat en 1999 qui, pendant la semaine du 14 au 20 janvier 2001, sont aux études à la maîtrise ou au doctorat, respectivement 94,1 % et 90,4 % le font dans un domaine lié au diplôme obtenu en 1999.

Chez les personnes titulaires d'une maîtrise et d'un doctorat, les études poursuivies sont respectivement dans 73,4 % et dans 77,8 % des cas des études universitaires de troisième cycle. Parmi les personnes qui font des études doctorales pendant la semaine du 14 au 20 janvier 2001, 95,7 % des personnes titulaires d'une maîtrise et 100,0 % des personnes titulaires d'un doctorat le font dans un domaine lié au diplôme obtenu en 1999.

Parmi les personnes titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat qui poursuivent des études en 2001, respectivement 10,4 %, 13,1 % et 33,3 % le font parce qu'elles n'ont pas trouvé un emploi.

En 2001, respectivement 85,9 %, 89,8 % et 88,3 % des personnes en emploi titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat travaillent à temps plein. Les hommes ont davantage des emplois à temps plein que les femmes en 2001. Le lien entre les études complétées en 1999 et la profession exercée, pendant la semaine du 14 au 20 janvier 2001, est respectivement de 81,9 %, de 85,1 % et de 93,5 % chez les titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat qui travaillent à temps plein.

En 2001, la proportion des hommes et des femmes qui ont un emploi à temps partiel et qui affirment être dans cette situation parce qu'ils n'ont pas trouvé un emploi à temps plein est de 33,6 % au baccalauréat, de 29,8 % à la maîtrise et de 29,5 % au doctorat.

Tableau 6.6

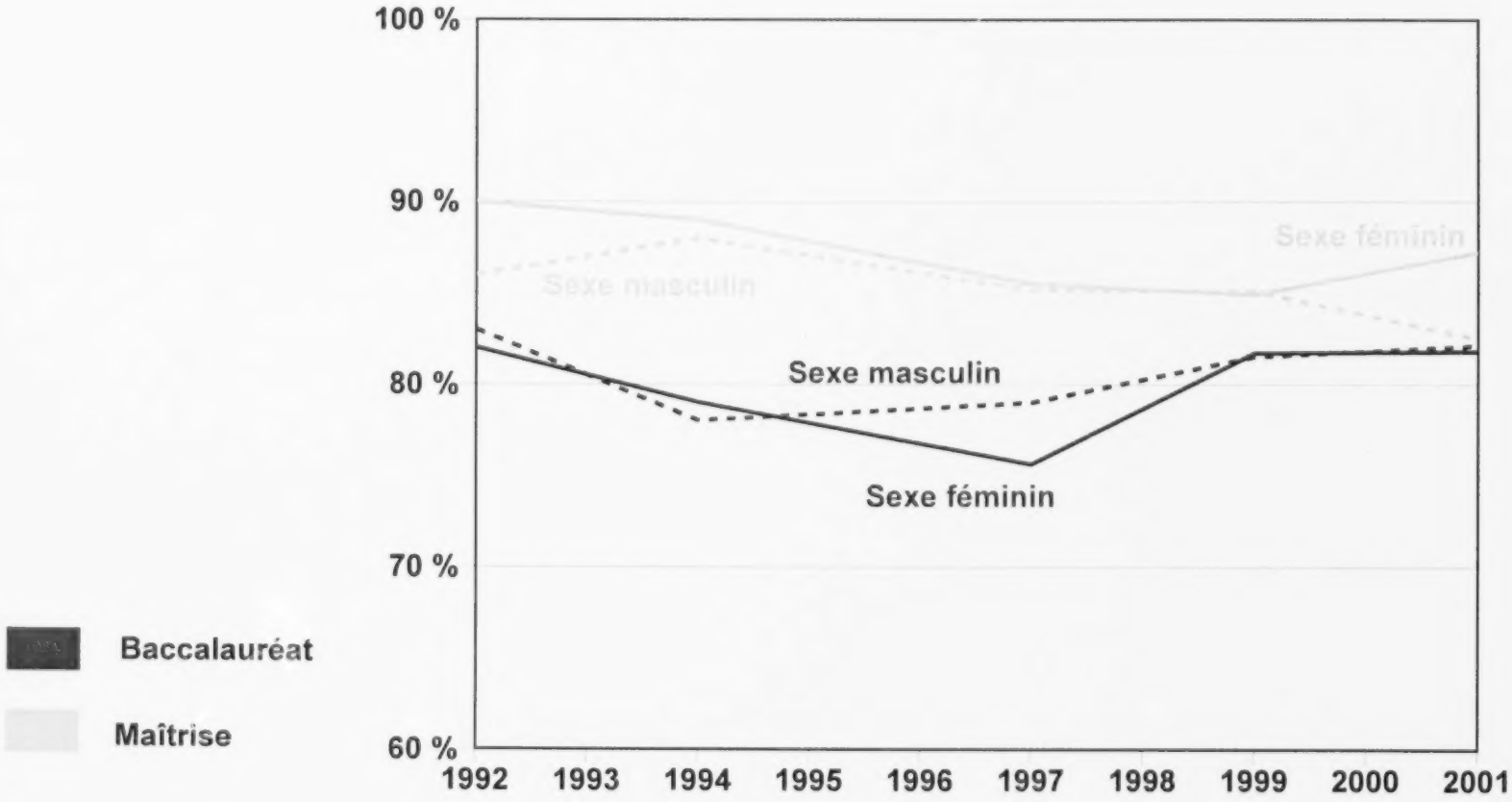
Proportion des personnes diplômées de la formation universitaire selon leur situation au mois de janvier, deux ans après la fin de leurs études (en %)[1]

	1992	1994	1997	1999	2001
Titulaires d'un baccalauréat					
En emploi	73,4	71,3	74,0	75,6	74,5
En recherche d'emploi	7,2	9,2	7,4	5,1	3,1
Aux études	16,9	16,5	16,2	16,6	19,8
Inactifs	2,5	3,0	2,4	2,7	2,5
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	8,9	11,4	9,1	6,4	4,0
Titulaires d'une maîtrise					
En emploi	79,2	77,0	77,7	79,7	79,2
En recherche d'emploi	5,2	5,6	6,8	6,4	3,1
Aux études	14,1	15,0	12,7	11,7	15,2
Inactifs	1,5	2,4	2,8	2,2	2,5
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	6,2	6,8	8,1	7,4	3,7
Titulaires d'un doctorat					
En emploi	-	-	-	-	85,9
En recherche d'emploi	-	-	-	-	5,7
Aux études	-	-	-	-	4,8
Inactifs	-	-	-	-	3,7
Total	**-**	**-**	**-**	**-**	**100,0**
Taux de chômage	-	-	-	-	6,2

1. Il s'agit de la situation des personnes diplômées de la formation universitaire environ deux ans après l'obtention de leur diplôme. Par exemple, la promotion de personnes diplômées de 1999 a été interrogée entre le 14 et le 20 janvier 2001.

Graphique 6.6

Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires d'un baccalauréat et d'une maîtrise travaillant à temps plein, selon le sexe, en janvier, deux ans après la fin de leurs études (en %)



Annexe statistique

Tableau 1
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1991-1992 à 2000-2001

Tableau 2
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2000-2001

Tableau 3
Effectif de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, de 1993-1994 à 2000-2001

Tableau 4
Personnel des commissions scolaires, des cégeps et des universités calculé selon l'équivalence au temps plein et selon la catégorie d'emploi, de 1992-1993 à 1999-2000

Tableau 5
Nombre de diplômes décernés, selon l'ordre d'enseignement et le type de formation ou le type de sanction, de 1991 à 2000

Tableau 6
Taux de scolarisation selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 1999-2000 (en %)

Tableau 1

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1991-1992 à 2000-2001

	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Éducation préscolaire (maternelle 4 ans)	**7 598**	**8 002**	**8 151**	**14 023**	**17 284**	**17 294**	**16 295**	**15 908**	**15 174**	**14 601**
Éducation préscolaire (maternelle 5 ans)	**85 276**	**83 530**	**85 316**	**89 912**	**95 651**	**96 087**	**95 303**	**91 513**	**89 223**	**87 297**
Primaire (secteur des jeunes)	**576 601**	**566 448**	**555 417**	**547 395**	**547 642**	**552 482**	**559 279**	**566 372**	**573 102**	**575 862**
Secondaire (secteur des jeunes)	**478 571**	**495 331**	**498 306**	**498 105**	**492 629**	**486 696**	**479 740**	**469 250**	**456 148**	**447 937**
Primaire et secondaire (secteur des adultes[1])	**248 825**	**223 651**	**222 531**	**223 886**	**226 317**	**222 434**	**218 193**	**214 701**	**219 268**	**222 395**
Collégial[2]	**242 333**	**251 391**	**254 874**	**247 436**	**241 833**	**237 456**	**231 043**	**228 712**	**219 248**	**212 555**
Enseignement ordinaire	161 744	172 061	179 036	180 976	178 847	180 063	176 351	174 258	171 448	166 866
Éducation des adultes	80 589	79 330	75 838	66 460	62 986	57 393	54 692	54 454	47 800	45 689
Université[3]	**249 048**	**256 426**	**253 344**	**244 531**	**237 810**	**230 941**	**226 977**	**226 638**	**231 897**	**233 463**
Premier cycle	209 825	214 856	210 759	201 418	194 196	187 565	183 370	183 157	187 014	187 514
Deuxième cycle	31 469	33 334	33 782	34 021	34 271	34 086	34 281	34 558	36 120	37 192
Troisième cycle	7 754	8 236	8 803	9 092	9 343	9 290	9 326	8 923	8 763	8 757
Total	**1 888 252**	**1 884 779**	**1 877 939**	**1 865 288**	**1 859 166**	**1 843 390**	**1 826 830**	**1 813 094**	**1 804 060**	**1 794 110**

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS),
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP),
Système d'information du Ministère sur les clientèles adultes (SIMCA),
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA),
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC),
Système de recensement des clientèles universitaires (RECU).

1. Seules les personnes ayant suivi des cours permettant d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées.
2. Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées.
3. Trimestre d'automne. Les données incluent les médecins résidents et quelques élèves du collégial et en situation d'accueil. Toutefois, elles excluent les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil. Ces données ne comprennent pas les étudiants et les étudiantes du Collège militaire Royal de Saint-Jean.

Tableau 2

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2000-2001

	Éducation préscolaire		Primaire	Secondaire	Primaire et secondaire	Collégial[2]		Université[3]	Total
	Maternelle 4 ans	Maternelle 5 ans	(Jeunes)	(Jeunes)	(Adultes[1])	Ordinaire	Adultes		
Commissions scolaires	**14 397**	**83 073**	**546 444**	**373 504**	**218 879**				**1 236 297**
Français	13 290	73 721	488 318	334 221	197 542				1 107 092
Anglais	839	8 789	56 695	39 281	21 126				126 730
Langues autochtones	268	563	1 431	2	211				2 475
Établissements privés	**52**	**4 010**	**27 831**	**73 343**	**2 868**	**14 109**	**10 112**		**132 325**
Français	20	3 231	22 309	66 031	2 603	8 051	3 516		105 761
Anglais	32	779	5 522	7 312	265	2 764	106		16 780
Français et anglais						3 294	6 490		9 784
Établissements publics hors réseau	**152**	**214**	**1 587**	**1 090**	**648**	**1 912**	**74**		**5 677**
Français	60	107	1 257	1 013	648	1 815	74		4 974
Anglais	18	22	134	77		97			348
Langues autochtones	74	85	196						355
Cégeps et antennes						**150 845**	**35 503**		**186 348**
Français						128 265	30 832		159 097
Anglais						22 580	4 671		27 251
Français et anglais									
Universités et constituantes								**233 463**	**233 463**
Français								177 226	177 226
Anglais								56 237	56 237
Total	**14 601**	**87 297**	**575 862**	**447 937**	**222 395**	**166 866**	**45 689**	**233 463**	**1 794 110**
Français	13 370	77 059	511 884	401 265	200 793	138 131	34 422	177 226	1 554 150
Anglais	889	9 590	62 351	46 670	21 391	25 441	4 777	56 237	227 346
Langues autochtones	342	648	1 627	2	211				2 830
Français et anglais						3 294	6 490		9 784

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS),
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP),
Système d'information du Ministère sur les clientèles adultes (SIMCA),
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA),
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC),
Système de recensement des clientèles universitaires (RECU).

1. Seules les personnes ayant suivi des cours permettant d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées.
2. Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées.
3. Trimestre d'automne. Les données incluent les médecins résidents. Toutefois, elles excluent les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil.

Tableau 3

Effectif de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, de 1993-1994 à 2000-2001

	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001p
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]	**85 026**	**86 018**	**86 900**	**88 690**	**93 274**	**94 263**	**99 884**	**95 668**
Moins de 20 ans[2]	18 840	19 655	22 376	25 751	26 923	26 476	26 031	25 489
20 ans et plus[3]	66 546	66 363	64 524	62 939	66 351	67 787	73 853	70 179
Filières ordinaires (DEP, CEP, ASP et AFP)	**58 023**	**59 771**	**66 950**	**72 990**	**75 786**	**77 127**	**75 890**	**76 351**
Moins de 20 ans[2]	16 871	18 015	20 921	24 530	25 818	25 208	24 623	24 318
20 ans et plus[3]	41 152	41 756	46 029	48 460	49 968	51 919	51 267	52 033
Autres programmes	**27 003**	**26 247**	**19 950**	**15 700**	**17 488**	**17 136**	23 994	**19 317**
Moins de 20 ans[2]	1 609	1 640	1 455	1 221	1 105	1 268	1 408	1 171
20 ans et plus[3]	25 394	24 607	18 495	14 479	16 383	15 868	22 586	18 146
ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	**116 637**	**115 740**	**120 792**	**122 069**	**123 683**	**125 965**	121 714	**119 157**
Diplôme d'études collégiales (DEC en formation technique)	84 916	87 388	89 319	90 318	90 815	90 292	88 843	87 652
Certificat d'études collégiales (CEC)	10 576	8 517	7 338	1 209	280	60	14	-
Attestation d'études collégiales (AEC)	20 932	19 757	24 041	30 540	32 583	35 613	32 857	31 505
Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC)	213	78	94	2	8	-	1	-

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS),
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP),
Système d'information du Ministère sur les clientèles adultes (SIMCA),
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA),
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

p : Données provisoires.
DEP : diplôme d'études professionnelles; CEP : certificat d'études professionnelles; ASP : attestation de spécialisation professionnelle; AFP : attestation de formation professionnelle.

1. Seules les personnes ayant suivi des cours sanctionnables ont été comptées. Les personnes inscrites à plus d'un programme la même année n'ont été comptées qu'une seule fois.
2. Incluant les élèves de 20 ans et plus au secteur des jeunes.
3. Secteur des adultes seulement.

Tableau 4

Personnel des commissions scolaires, des cégeps et des universités calculé selon l'équivalence au temps plein et selon la catégorie d'emploi[1], de 1992-1993 à 1999-2000

	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Commissions scolaires	**108 418**	**107 487**	**106 934**	**105 919**	**104 379**	**104 462**	**106 629**	**108 451**
Secteurs des jeunes et des adultes								
Personnel enseignant	72 079	71 170	70 518	70 331	69 680	70 366	71 152	71 273
Personnel cadre	1 514	1 479	1 452	1 388	1 274	1 159	1 118	1 194
Directrices et directeurs d'école	3 878	3 804	3 820	3 753	3 647	3 528	3 567	3 498
Personnel de gérance	874	859	848	802	750	671	663	679
Personnel professionnel	4 767	4 803	4 691	4 530	4 250	3 898	3 896	3 971
Personnel de soutien	25 306	25 372	25 605	25 115	24 778	24 840	26 233	27 836
Cégeps	**20 820**	**21 304**	**21 771**	**21 245**	**20 472**	**19 570**	**19 692**	**19 869**
Enseignement ordinaire et éducation des adultes								
Personnel enseignant	12 863	13 405	13 919	13 652	13 224	12 699	12 892	12 950
Personnel cadre	657	667	670	664	612	583	595	622
Personnel de gérance	323	335	327	307	287	245	230	232
Personnel professionnel	1 095	1 127	1 146	1 085	1 047	964	964	1 017
Personnel de soutien	5 882	5 770	5 709	5 537	5 302	5 079	5 011	5 048
Universités[2]	**33 535**	**33 404**	**33 054**	**32 224**	**31 615**	**n.d.**	**n.d.**	**n.d.**
Personnel enseignant et personnel de recherche	11 111	11 260	11 038	10 826	10 553	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel auxiliaire d'enseignement et de recherche	4 046	4 083	4 304	4 299	4 652	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de direction	1 347	1 348	1 305	1 291	1 218	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de gérance	615	603	647	491	498	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel professionnel	3 607	3 557	3 496	3 487	3 352	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de soutien	12 809	12 553	12 264	11 830	11 342	n.d.	n.d.	n.d.

Sources : Personnel des commissions scolaires (PERCOS II),
Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC-RFA),
Système d'information financière des universités (SIFU).

n.d. : Données non disponibles.

1. Toutes les activités du personnel au cours de l'année scolaire sont comptées dans le calcul de l'équivalence au temps plein selon la catégorie d'emploi.
2. Fonds avec ou sans restrictions. Excluant les cours donnés par les chargées de cours et les chargés de cours, ceux qui sont donnés en supplément par les enseignantes et les enseignants réguliers et ceux qui sont donnés par les personnes rémunérées par honoraires et par contrats. Les données de 1996-1997 sont provisoires.

Tableau 5

Nombre de diplômes décernés, selon l'ordre d'enseignement et le type de formation ou le type de sanction, de 1991 à 2000

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Secondaire[1]	**88 473**	**101 503**	**110 431**	**103 211**	**104 522**	**111 762**	**109 200**	**107 050**	**107 459**	**105 248**
Formation générale	69 928	78 893	79 418	81 176	81 792	86 451	80 290	77 315	76 913	73 383
Formation professionnelle	18 545	22 610	31 013	22 035	22 730	25 311	28 910	29 735	30 546	31 865
Collégial	**41 769**	**43 294**	**44 686**	**44 683**	**43 230**	**40 947**	**42 657**	**41 849**	**41 949**	**38 997**
DEC (formation préuniversitaire)	25 244	25 414	24 971	25 833	25 559	24 389	25 889	25 100	24 530	22 552
DEC (formation technique)	13 196	13 516	14 760	14 991	15 624	16 132	16 690	16 730	17 406	16 444
DEC sans mention	1 053	1 228	1 541	741	331	150	7	1	-	
CEC et DPEC[2]	2 276	3 136	3 414	3 118	1 716	276	71	18	13	1
Université[3]	**51 329**	**53 822**	**55 277**	**56 817**	**56 015**	**55 184**	**53 277**	**50 781**	**50 726**	**48 050**
Baccalauréat	26 911	27 683	28 404	28 967	28 932	29 602	28 894	27 478	28 284	26 903
Maîtrise	5 404	5 823	6 082	6 604	6 414	6 547	6 514	6 727	6 814	6 620
Doctorat	810	915	891	959	1 037	1 087	1 143	1 231	1 170	1 014
Certificat et diplôme	18 204	19 401	19 900	20 287	19 632	17 948	16 726	15 345	14 458	13 513

Sources : Système de sanction des études appliquée au ministère de l'Éducation (SESAME),
Sanction des adultes en formation générale (SAGE),
Système de la sanction des études au collégial (SSEC),
Système de recensement des clientèles universitaires (RECU).

DEC : diplôme d'études collégiales; CEC : certificat d'études collégiales; DPEC : diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial.

1. Années scolaires 1989-1990 à 1998-1999. À la suite de la réforme de l'enseignement professionnel, environ 8 800 titulaires d'un CEP (certificat d'études professionnelles) ont également reçu en 1993 un DEP (diplôme d'études professionnelles).
2. Depuis 1994, il n'y a plus de nouvelles admissions aux programmes qui mènent au CEC et au DPEC. Les attestations d'études collégiales (AEC) ne sont pas recensées par le Ministère.
3. Excluant les diplômes décernés par le Collège militaire Royal de Saint-Jean.

Tableau 6

Taux de scolarisation[1] selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 1999-2000 (en %)

	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Secondaire		Collégial		Universitaire		Total		
		Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Tous les régimes
4 ans										
Sexe masculin	17,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	17,9	0,0	17,9
Sexe féminin	18,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,3	0,0	18,3
Total	18,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,1	0,0	18,1
5 ans										
Sexe masculin	97,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	97,7	0,0	97,7
Sexe féminin	97,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	97,9	0,0	97,9
Total	97,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	97,8	0,0	97,8
15 ans										
Sexe masculin	0,0	96,9	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	97,0	0,2	97,2
Sexe féminin	0,0	97,6	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	97,7	0,1	97,8
Total	0,0	97,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	97,3	0,2	97,5
16 ans										
Sexe masculin	0,6	89,6	2,5	1,4	0,0	0,0	0,0	91,6	2,5	94,1
Sexe féminin	0,3	91,0	2,3	2,1	0,0	0,0	0,0	93,3	2,3	95,7
Total	0,5	90,2	2,4	1,7	0,0	0,0	0,0	92,5	2,4	94,9
17 ans										
Sexe masculin	0,8	40,0	11,4	32,4	0,1	0,3	0,0	73,5	11,4	84,9
Sexe féminin	0,4	30,6	9,6	48,5	0,1	0,6	0,0	80,1	9,7	89,7
Total	0,6	35,4	10,5	40,2	0,1	0,4	0,0	76,7	10,6	87,3
18 ans										
Sexe masculin	0,8	24,3	10,8	36,1	0,3	2,1	0,1	63,3	11,2	74,5
Sexe féminin	0,4	17,3	8,1	52,3	0,3	3,2	0,1	73,2	8,4	81,6
Total	0,6	20,9	9,5	44,0	0,3	2,7	0,1	68,1	9,8	78,0
19 ans										
Sexe masculin	0,6	15,8	8,3	27,0	1,1	9,5	0,3	52,9	9,7	62,6
Sexe féminin	0,4	11,5	5,9	34,7	1,3	17,2	0,3	63,7	7,6	71,4
Total	0,5	13,7	7,1	30,7	1,2	13,2	0,4	58,2	8,7	66,9

1. Les taux de scolarisation sont calculés en divisant l'effectif scolaire d'un âge donné au 30 septembre 1999 par la population du même âge à la même date. Les taux à 4 ans et à 5 ans diffèrent des résultats de la fiche 2.3 (voir les notes de la fiche sur ce sujet).

Tableau 6 (Suite)

Taux de scolarisation selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 1999-2000 (en %)

	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Secondaire		Collégial		Universitaire		Total		
		Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Tous les régimes
20 à 24 ans										
Sexe masculin	0,4	7,3	4,9	8,6	1,1	13,7	3,0	30,0	9,0	39,0
Sexe féminin	0,3	5,4	3,2	9,2	1,4	19,9	3,1	34,8	7,7	42,6
Total	0,4	6,4	4,1	8,9	1,2	16,7	3,8	32,4	9,1	41,5
25 à 29 ans										
Sexe masculin	0,3	2,8	3,0	1,8	0,4	4,2	3,4	9,1	6,8	15,8
Sexe féminin	0,3	2,4	2,0	1,8	0,7	4,2	3,6	8,8	6,3	15,1
Total	0,3	2,6	2,5	1,8	0,6	4,2	4,2	8,9	7,3	16,2
30 à 39 ans										
Sexe masculin	0,2	0,7	1,4	0,2	0,2	0,3	1,2	1,4	2,7	4,1
Sexe féminin	0,2	0,9	0,9	0,3	0,6	0,4	1,2	1,8	2,7	4,5
Total	0,2	0,8	1,1	0,3	0,4	0,3	1,7	1,6	3,2	4,8
40 à 49 ans										
Sexe masculin	0,2	0,7	1,4	0,2	0,2	0,3	1,2	1,4	2,7	4,1
Sexe féminin	0,2	0,9	0,9	0,3	0,6	0,4	1,2	1,8	2,7	4,5
Total	0,2	0,8	1,1	0,3	0,4	0,3	1,7	1,6	3,2	4,8
50 à 59 ans										
Sexe masculin	0,1	0,2	0,6	0,1	0,1	0,1	0,4	0,5	1,1	1,6
Sexe féminin	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,1	0,4	0,6	1,0	1,6
Total	0,1	0,2	0,5	0,1	0,1	0,1	0,6	0,6	1,2	1,8
60 ans et plus										
Sexe masculin	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,2	0,3
Sexe féminin	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,2	0,4
Total	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,2	0,4